

# مدخل لدراسة السلوك الإنساني

الدكتور

جمال عبد الحميد حمارة

كلية التربية - جامعة قطر

الناشر

دار النهضة العربية

٣٢ شارع عبد الخالق ثروت - القاهرة





# مدخل لدراسة السلوك الإنساني

الدكتور

جمال عبد الحميد حماد

كلية التربية - جامعة قطر

الناشر

دار النهضة العربية

٣٢ شارع عبد الخالق ثروت - القاهرة

الطبعة الأولى : ١٩٧٢ م

الطبعة الثانية : ١٩٧٦ م

الطبعة الثالثة : ١٩٨٣ م

الطبعة الرابعة : ١٩٨٦ م

وزارة الثقافة والاعمال

- مصلحة محمد عبد الوهاب

الكنيسة الأرثوذكسية

تلخيصه ١٩٨٦-١٩٨٤

# بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

## مقدمة

تقبل معاهد التعليم على اختلاف مستوياتها وأهدافها على علم النفس تعلماً وتعليماً . ولكن السؤال الذي ينبغي أن نطرحه هو : ماذا نفعل في محاضرات علم النفس وماذا نقدم في دروسه عما يبرر دعوانا بأن علم النفس علم كغيره من العلوم ؟

إن هذا الكتاب ما هو إلا محاولة متواضعة للإجابة عن هذا السؤال . أى أنه محاولة لمواكبة زملائنا العلماء في الميادين الأخرى . أى أننا نسهدف أن تربط دروس علم النفس بتجارب ودراسات تجرى في معامل علم النفس وفي قاعات الدرس . كما نبتغي أن يدرس الطلاب علم النفس وأن يتعلموا مبادئه ومفاهيمه عن طريق العمل والنشاط ، وألا يقتصر الأمر على مجرد حفظهم لقدر من المعلومات تظهر بصورة أو أخرى في أوراق الامتحانات . بعبارة أخرى ينبغي أن تؤدي دراسة السلوك الإنساني بالنسبة لهم إلى تنمية قدرتهم على استخدام الطريقة العلمية في حل مشكلات علم النفس ، بل وعلى استخدامها لخدمة فن الحياة وممارستها .

وكل تجربة أو نشاط أو خبرة يحتوى عليها هذا الكتاب تستهدف تنمية فهمك كدارس للسلوك الإنساني في مجال معين ومساعدتك على فهم اتجاهك ومعتقداتك وتصرفاتك . وهذه التجارب والخبرات والأنشطة مستمدة من دراسات علمية قام بها أعلام علم النفس . ويسبق كل منها مناقشة للمفاهيم الأساسية التي تقوم عليها التجربة أو الخبرة ، وعرض لعدد محدود من مبادئ علم النفس .

والكتاب بهذا المعنى يفيد في تقديم علم نفس حي للمبتدئين ، ينهلون من نبعه بمقدار ما يروى ظمأهم ، كما يفيد في تزويد الطلاب المتقدمين في

دراساتهم النظرية بخلفية معملية ودراسات محسوسة تزيد من وضوح أفكارهم في مجال دراسة السلوك الإنساني .

والكتاب في طبعته الثانية حاول أن يواكب الجديد في مجال دراسته السلوك الإنساني . يقدم ثلاثة موضوعات جديدة : الأول عن تطويع السلوك ، ودعائه وممارسوه في الوقت الحاضر كثيرون يفيدون من أطر نظرية متعددة ومتنوعة ويحتوى هذا الفصل على عرض للبادئ الأساسية في هذا المجال كما يحددها أصحاب التعلم الشرطي الإجرائي . وذلك في محاولة للإفادة منها في مجال التطبيق والعمل . والموضوع الثاني عن الإدراك الاجتماعي ، يحدد بعض المتغيرات التي تؤثر في هذه الظاهرة ويقدم تجربة عملية لتحديد أثر هذه المتغيرات في تشكيل هذه الظاهرة . والموضوع الثالث عن تحليل التفاعل بين المعلم والتلاميذ في الصف ، والأمل كبير في أن يحفز هذا العرض عدداً من طلاب كليات التربية ، بل ومن المعلمين بل والباحثين إلى اكتساب هذه المهارة والإفادة منها لرفع مستوى كفاية العملية التعليمية داخل الصف الدراسي .

وقد أضفنا الطبعة الثالثة ثلاثة فصول جديدة عن تمييز السلوك ووصفه ، وعن الذكاء ، وعن النمو النفسي كما أضفنا عدداً آخر من التجارب والأنشطة في مواضيع مختلفة .

وتجني الطبعة الرابعة من هذا الكتاب لتقدم تجربة عن دافعية الإنجاز وإضافات أخرى في أنحاء متفرقة لتزيد من ثراء هذا الكتاب ونفعه . وينبغي أن يكون واضحاً للدارسين أننا نستخدم كلمة تجربة في هذا الكتاب بالمعنى الشائع وليس بالمعنى الاصطلاحي .

وأخيراً أسأل الله التوفيق .

جابر عبد الحميد جابر

جامعة قطر - سبتمبر ١٩٨٦

## فهرس

الصفحة	الموضوع
٤- ٣	مقدمة الكتاب
٢٨- ٩	الفصل الأول : علم النفس : مجالاته وطرق البحث فيه
١٢	الملاحظة
١٥	التجربة
٢٥	الطريقة الإكلينيكية
٢٧	طريقة القياس
٤٩- ٣١	الفصل الثاني : تمييز السلوك ووصفه
٣١	تمييز السلوك
٣٢	وصف السلوك
٤٧	دقة الملاحظة
٩- ٥١	الفصل الثالث : التعلم والسلوك
٥١	الشروط الأساسية للتعلم
٥٦	منحنيات التعلم
٦٧	الأداء ومعرفة النتائج
٧٨	التعلم الإنساني للشأهة
٨٥	الرسم في المرأة
١١٩- ٩١	الفصل الرابع : تطويع السلوك
١٠١	خطوات تغيير معدلات السلوك
١١٣	الخبرة

الموضوع	الصفحة
الفصل الخامس : الذاكرة	١٢١ - ١٣٦
الذاكرة تعيد تشكيل مادة التذكر	١٢٥
الاسترجاع والتعرف	١٢٩
المعنى يساعد على الاسترجاع	١٣١
والسياق والذاكرة	١٣٤
الفصل السادس : حل المشكلات	١٢٧ - ١٥٢
قياس القدرة على التفكير الناقد	١٤٥
الفصل السابع : النمو النفسي	١٥٣ - ١٧٥
القدرة على المحافظة عند الأطفال	١٥٧
دورة الحياة	١٦١
النمو في الأعمار المختلفة	١٦٨
الاتجاهات نحو المسنين	١٧١
الفصل الثامن : الذكاء وقياسه	١٧٧ - ١٨٥
خصائص الاختبار الجيد	١٨٢
قياس القدرة العقلية الأولية	١٨٣
الفصل التاسع : الميول	١٨٧ - ٢٠٨
اختبار سبرونج للميول المهنية	١٨٨
اختبار كودر للميول المهنية	١٩٥
مقياس الميول المهنية واللامهنية	١٩٩
الفصل العاشر : الاتجاهات النفسية	٢٠٩ - ٢٤٧
طريقة ثرمستون	٢١٠



الصفحة	الموضوع
٢١٣	طريقة ليكرت
٢٥٥ - ٢٤٩	الفصل الحادى عشر : القيم
٢٩٩ - ٢٥٧	الفصل الثانى عشر : الشخصية
٢٦٥	الاختبار السوسيومترى
٢٦٨	مقاييس التقدير المتدرجة
٢٧٤	استجابات الشخصية
٣٢٧ - ٣	الفصل الثالث عشر : التوافق
٣٠٢	الإحباط
٣١٧	الحيل الدفاعية
٣٢٤	القلق الاختبارى
٣٥١ - ٣٢٩	الفصل الرابع عشر : الانفعالات
٢٣٧	الحكم على الانفعال من الصور
٣٤٣	أثر المثيرات الانفعالية على الإدراك
٣٤٨	المخاوف الشائعة
٣٩٦ - ٣٥٣	الفصل الخامس عشر : دافعية الاتجار
٤١٣ - ٣٩٧	الفصل السادس عشر : الإدراك الاجتماعى
٤٠١	الخبرة
٤٣٣ - ٤١٥	الفصل السابع عشر : التفاعل بين المدرس والتلميذ
٤١٦	فئات تحليل السلوك
٤٢٤	أهداف الخبرة

المصنعة	الموضوع
٤٣٥ - ٤٨٠	الفصل الثامن عشر : الجماعات والثقافات
٤٤٠	الفروق بين الجماعات
٤٧٣	التعميمات الجامدة
٤٧٥	التعاون والتنافس
٤٧٨	ديناميات الجماعة

---

## الفصل الأول

### علم النفس : مجالات وطرق البحث فيه

#### ماهو علم النفس :

لقد اهتم الإنسان بذاته كثيراً ، وحاول جاهداً أن يعرف نفسه ، وأن يجد إجابات عن أسئلة كثيرة تتعلق بسلوكه . لذاذا سألك على هذا النحو أو ذاك ؟ وكيف اكتسب هذه المادة أو تلك ؟ كما اتجه إلى تقدير إمكانيات شخصيته وخصائصها ومقارنتها بما يجد في شخصيات الآخرين . ولكثير من الناس آراؤهم الخاصة وتفسيراتهم لدوافع الأفراد للعمل أو الراحة ، الحب أو الكره للتفكير أو التخييل وهم يفسون الأسباب التي تقصر اختلاف الأفراد في هذه التواحي وغيرها .

وعلم النفس يتم بهذه المسائل . ولكنه يتخذ المنهج العلمي سبيلا إلى دراستها . ويمكن تعريفه بأنه العلم الذي يدرس جوانب نشاط الإنسان وهو لا يعيش في فراغ وإنما يعيش في بيئة من الناس والأشياء ، ويسمى لإشباع حاجاته العضوية والنفسية ، وفي خلال سعيه تعرّضه للمواقف المادية والاجتماعية ، ويحاول دوماً أن يوفق بين حاجاته ومتطلبات الواقع . وسيوضح معنى هذا التعريف من خلال معالجتنا لموضوعين هما : مجالات علم النفس ، وطرق أبحاث فيه .

#### مجالات علم النفس

من الطبيعي لعل يدرس جوانب نشاط الإنسان في تفاعله مع البيئة وتكيفه . أن يتفرع إل مجالات معينة بعضها يتم بالكشف عن الوقائع (١ - السلوك)

والمبادئ، التي تحكم السلوك الإنساني ، والبعض الآخر يتم بتطبيق هذه  
الوقائع والمبادئ على مشكلات الإنسان ويطلق على الأولى مجالات علم  
النفس النظرى ، وعلى الثانية مجالات علم النفس التطبيقى .

ومن أهم مجالات علم النفس النظرى :

(أ) علم النفس العام : ويشتمل على المبادئ الأساسية لعلم النفس كله  
أى أنه أساس كل الفروع الأخرى وهو يعنى بصفة خاصة بالعمليات  
التي يقوم بها الفرد السوى في يئته ، والتي يشترك الناس فيها جميعاً  
كالإدراك ، والتعلم ، والتفكير ، والتذكر ، والانفعال ... وغير ذلك من  
هذه العمليات .

(ب) علم نفس النمو : ويعنى بدراسة عمليات النمو ومراحله ويشمل  
فترات الطفولة والمراهقة والرشد والشيخوخة .

(ج) علم النفس الاجتماعى : يدرس أنواع التفاعل الاجتماعى بين  
الأفراد والجماعات . ولا شك أن العلاقات المتبادلة بين الأفراد تؤثر في  
تفكيرهم وانفعالاتهم وعاداتهم . ويتخذ التفاعل الاجتماعى ثلاث صور :  
بين فرد وآخر ، بين فرد وجماعة ، بين جماعة وجماعة ، ومن الظواهر  
التي يدرسها علم النفس الاجتماعى ظاهرة القيادة ، والرأى العام ،  
والبطاية ... الخ .

(د) علم النفس المرضى : يتناول دراسة السلوك الشاذ أى الذى  
ينحرف انحرافاً واضحاً عما هو شائع أو متوقع ، أو ذلك الذى لا يتفق  
مع المعايير الاجتماعية وقد تكون انحرافات بسيطة لاتتفق مع المعايير

الاجتماعية . وقد تكون انحرافات شديدة كالأعمال الخطرة أو الجنونية  
أحوالات العجز، وبعبارة أخرى فإنه يدرس الأمراض النفسية والعقلية،  
وضعف العقل، والإجرام، باحثا عن أسبابها وكيفية نشأتها .

ومن أهم المجالات التطبيقية لعلم النفس :

(أ) علم النفس العلاجي : ويهدف إلى تشخيص الاضطرابات النفسية  
وعلاجها، وعالم النفس الإكلينيكي يتعاون مع الطبيب الجسدى ، ومع  
الباحث الاجتماعى ليتمكن الأفراد المضطربين نفسيا من تحقيق التوافق  
مع بيئتهم .

(ب) علم النفس الصناعى : يهدف إلى رفع مستوى الكفاية الإنتاجية  
للعامل وللجاعات العاملة ، وذلك عن طريق الاختبار والتوجيه المهنى  
والتدريب الصناعى ، ودراسة ظروف العمل المادية والإنسانية بقصد  
التعرف على تأثيرها فى العامل حتى يمكن معالجة مشكلات التعب والملل  
والوقاية من الحوادث ، وتحقيق الرضا النفسى للعامل .

(ج) علم النفس التربوى : يبحث علم النفس التربوى فى مجال التعليم  
والدوافع وفى الموضوعات الأخرى ذات العلاقة بالعمالة التعليمية .  
ويمكن تعريفه بأنه الدراسة المنتظمة للنمو التربوى . ونحن نحاول فى هذه  
الدراسة أن نعرف على طبيعة النمو التربوى وملائمته الأساسية ، وأن  
نفهم القوى التى تؤثر فيه .

والنمو التعليمى مصطلح شامل يتناول مجالا واسعا عريضا . ويمكن  
القول بصفة عامة أنه يشمل النمو فى جميع النواحي التى تهتم بها المدرسة —  
فإذا اهتمت المدرسة أساسا بالقراءة والكتابة والحساب فإن النمو

التعليمي يعنى النمو والتغير فى هذه الموضوعات . أما إذا اهتمت المدرسة بالصحة الجسمية ، والشخصية ، والاتجاهات ، والذكاء ، والملاقات الاجتماعية ، فإن النمو التربوى يشمل على النمو فى كل هذه السهات برمتها .

### دراسة السلوك

يختلف علماء النفس فى زاوية دراستهم للسلوك ، فبينما نجد علماء نفس المثير والاستجابة يهتمون فى دراسة السلوك بمجموعة الاستجابات التى تصدر عن الفرد وما يرتبط بها من مثيرات ، نجد من ناحية أخرى أصحاب النظريات الديناميكية ينظرون إلى السلوك على أنه مجرد مصدر للدلالة على دوافع الفرد وميكانزماته . فهم يركزون على ما يمتلئ داخل الشخص ولو أنهم لا يجدون مخصصاً من اللجوء إلى السلوك الظاهر كصدر أساسى لبيانات البحث ، وهم يستخدمون فى دراسة هذا السلوك الملاحظة والتجربة والطريقة الإكلينيكية والقياس .

#### الملاحظة :

يمكن أن تتم ملاحظة سلوك الفرد فى نوعين من المواقف . الأول : مواقف طبيعية Natural فيها لا يدرك المفحوص أنه ملاحظ . والثانى : مواقف اختيارية حيث يعد الملاحظ موقعاً ورتبه على نحو معين . وفى هذه الحالة يستجيب له المفحوص وهو مدرك أن هناك من يقوم عمله . وفى النوع الثانى من المواقف لا يحتاج المختبر إلى انتظار وقوع الحوادث المطلوبة بطريقة طبيعية إذ فى استطاعته أن يعد الموقف بحيث يقيس ما يريد قياسه . وتقلل المواقف الاختباريه أخطاء الملاحظة وذلك لأن المؤثرات فيها تكون معلومة ومضبوطة ، كما أن هذه المواقف يمكن تقنينها وهذا يتيح لنا أن نقارن بين استجابات الأفراد بطريقة موضوعية .

غير أن مواقف الاختبار كثيراً ما تكون مفتعلة ومصطنعة بحيث يصبح من الخطأ أن نتنبأ بسلوك الفرد في المواقف الأخرى في الحياة بناء على ما يحدث في هذه المواقف الاختبارية من تصرفات . ويضاف إلى ذلك وجود المختبر كثيراً ما يؤثر على أداء المفحوص وهذا عامل لا وجود له في كثير من مواقف الحياة .

ولكن هناك — من ناحية أخرى — إحجاماً عن دراسة الأفراد في مواقف الحياة الواقعية وذلك لتعقد هذه المواقف وصعوبة ضبطها بحيث يمكن الحصول على تقديرات ثابتة على أننا نحاول أن نختار من المواقف الاختبارية ما يشابه للمواقف الطبيعية ، وبذلك نقف موقفاً وسطاً .

#### مشكلات الملاحظة والقياس :

(١) ثبات الملاحظ : يتعرض معظم الملاحظين لأخطاء ، وكثيراً ما يدلون بأوصاف تخالف ما يحدث. ويصدق ذلك على الأخص حين تكون الظاهرة الملاحظة معقدة وغامضة ولقد سهلت وسائل التسجيل الحديثة مهمة الملاحظ ، على أنه في أحيان كثيرة يتعذر التسجيل . وحتى ولو تمت هذه التسجيلات فإنه يتعذر استخلاص البيانات منها . بالإضافة إلى أن الهدف من الملاحظة ليس تسجيل كل ما يفعله الفرد بل تسجيل ما له مغزى ومعنى لتحديد مدى تعاونه أو سيطرته أو عدوانه . . . إلخ . ومعنى هذا أن المختبر يلاحظ ويصدر حكماً وفي الحالين لابد من أن نحصل على اتفاق بينه وبين مختبرين آخرين حتى تكون لتقديرات قيمة . على أن من الضروري عدم خلط ما لوحظ بتفسيراته وتحليلاته عند التسجيل ، وذلك لأن الظاهرة الواحدة قد تحمل تفسيراتها .

ويتركب مدى اتفاق الملاحظين على طبيعة ما يلاحظونه وعلى تدريبهم السابق ووضوح المهمة الملقاة على عاتقهم . وعلى الرغم من أن معاملات الثبات بين الإخصائيين تعد عالية في أغلب الحالات ، إلا أن هذا ليس المظهر الهام الوحيد في تقدير السلوك ، فقد يكون الاتفاق كبيراً لأن الإخصائيين تخرجوا في معهد واحد أو لأنهم يعتقدون في أهمية مظاهر سلوكية معينة .

(ب) انساق السلوك واختيار العينة : من المهم أن نعرف ما إذا كانت استجابات الشخص في موقف معين وفي وقت معين هي نفسها في المواقف والأوقات الأخرى ، ومعروف لنا جميعاً أن بعض صور السلوك أكثر ثباتاً من غيرها . فتلا الحيل الدفاعية التي يستخدمها شخص ليتكيف مع العالم الخارجي ثابتة لدرجة كبيرة باختلاف المواقف بينما نجد صفات أخرى تظهر عند شخص في موقف ولكنها تختفي في موقف آخر . ونحن حين نقدر السلوك نضطر إلى التعميم والحكم على شخص من عينة محدودة من سلوكه . وواضح أن الاعتماد في الحكم على عينة صغيرة يوقع المرء في الخطأ ذلك أنه كلما كثرت المواقف التي نلاحظ فيها شخصاً وكلما تنوعت كلما كانت أحكامنا عليه أكثر صدقاً . ومن الضروري أن نحسن انتقاء المواقف التي نلاحظ فيها الشخص وخاصة إذا كان عدد الملاحظات محدوداً .

(ج) البيانات المعيارية : إذا وجدنا أن شخصاً (أ) يتسم سلوكه بالعدوان في عدد من المواقف ، فإننا قد نصفه بأنه عدواني . ولكن هذا الحكم لامتني له حتى ولو اعتمد على مواقف متنوعة وكثيرة ولو اتصف بالثبات وإنما يصبح الحكم له معنى حين يتوافر لدينا أساس أو مقيار نرجع إليه في هذا الحكم . فن الممكن مثلاً أن يستجيب كل شخص أو معظم



الأشخاص في هذه المواقف على نفس النحو . ومعنى هذا أنهن الضوروى  
أن نعرف كىب يسللك الأشخاص الآخرون وهل يقل هذا الشخص  
عنهم عدواناً أم يزيد أم أنه يتساوى معهم ؟

### التجربة

التجربة ماهى إلا طريقة لاختبار صحة فرض ، والفرض عبارة عن  
قضية تقريبية لم تثبت بعد ، تتعلق بالعلاقة بين ظاهرة ملاحظة (متغير تابع)  
وظرف مصاحب أو سابق (متغير مستقل) . وعناصر التجربة هى :

١ - الفرض الذى نبدأ به التجربة وتحديد الهدف من التجربة .

٢ - تصميم التجربة .

٣ - تنفيذها ( وتسجيل الملاحظات ) .

٤ - تحليل البيانات ( مالموظ وسجل ) .

٥ - كتابة النتائج التى تم التوصل إليها .

### أولاً - الفرض :

الفرض أفضل تخمين يتناول تحديد العلاقة بين جانب من السلوك  
والظروف التى يقوم عليها . وقد يحىء الفرض من مصادر عديدة  
ومن بينها :

(أ) تفكير منظم عن المشكلة موضوع البحث .

(ب) مجموعه من الحقائق تنبى أو تشير إلى نتيجة تقريبية معينة .

(ج) تجربة استطلاعية تؤدى إلى إجابة غامضة أو ناقصة عن المشكلة .

(د) استنباط منظم صحيح فيما يبدو من قوانين ونظريات معروفة .

ويتبنى الباحث الفرض قبل أن يصمم التجربة التى تبرهن على صحته

أو خطئه . ومهما يكن مصدر الفرض فبمجرد تحديده وصياغته يصبح الأساس الذى تقوم عليه التجربة . وفيما على مثال لفرض نسمى يمكن أن يوضع موضع التجريب .

« الممارسة مع معرفة النتائج أكثر فاعلية فى تحسين الأداء من الممارسة بدون معرفة النتائج » .

### ثانياً — التصميم التجريبي :

وهى مرحلة فنية تطلق على وضع خطة التجربة وتتضمن ما يأتى :

(أ) تحديد المتغيرات .

(ب) الضوابط .

(ج) الدقة فى تعريف المصطلحات العلمية .

(د) الجهاز والطريقة .

### (أ) تحديد المتغيرات:

ويحتوى التصميم التجريبي الكلاسيكى على متغير مستقل واحد وتضبط متغيرات المثير الأخرى بينما يحدث الباحث تغييراً فى المتغير المستقل على نحو منظم ويسجل التغيرات التى تطرأ على المتغير التابع . وهناك خطط تجريبية تتضمن استخدام عمليات إحصائية خاصة ، يمكن أن يستخدم بها أكثر من متغير مستقل .

ولكى نلخص الفكرة السابقة نقول أننا نطلق على الطرف المثير Stimulating condition فى الحطة التجريبية المتغير المستقل لأنه معزول عن المتغيرات المثيرة الأخرى . وبغيره المجرى على نحو مستقل ، وتقديم أهم إدخال المتغير المستقل يؤدى إلى استجابات وهى متغيرات تابعة

أو معتمدة لأن هذه الاستجابات تعتمد على ظروف أو حالة مثيرة  
توضع موضع الدراسة .

ولا بد أن تفي أى خطة تجريبية جديدة بـ مطلبين :

أن تأخذ في الاعتبار جميع متغيرات المثير التي يمكن التعرف عليها  
وتمييزها أى المتغيرات المستقلة والمتغيرات الأخرى التي ينبغي ضبطها .  
أن تنتج بيانات ومواد محددة واضحة لا شك فيها ويفضل وضعها  
في صورة كمية .

ولا بد أن تؤكد الخطوة التجريبية أولاً وجوب تعريف المتغير المستقل  
بوضوح بحيث يمكن للجرب أن يغيره بدقة على النحو المنصوص عليه  
في الخطوة المقررة . وقد تشمل للتغيرات المثيرة التي ليست موضع البحث  
على نواح مثل آثار التدريب والعمر والجنس وغير ذلك ، وينبغي أن  
تضبط كل هذه بحيث يمكن حذف آثارها أو تقديرها .

#### (ب) الضوابط :

كل عملية تضبطها في الخطوة التجريبية لحذف تأثير متغير مثير على المتغير  
التابع أو لضمان بقاء أثره ثابتاً ومطرداً تعتبر ضابطاً ، ومن أساليب  
الضبط حذف مثيرات خارجية مشككة للذهن باستخدام غرف مانعة للصوت  
والضوء (كما حدث في تجارب بافلوف عن الفعل المنعكس الشرطي) . ويمكن  
حذف آثار التعب بتخصيص فترات للراحة بين المحاولات .

وهناك أسلوب آخر للضبط يهدف إلى جعل ظروف معينة ثابتة بحيث  
أن أى أثر لها لن ينفى آثار المتغير المستقل ، وأحد أشكال هذا الأسلوب  
طريقة التماثل الضابطه أى أن يختار الباحث جماعتين إحداهما تخضع  
للمعامل المستقل وتسمى التجريبية والأخرى لا تخضع له وتسمى الضابطه .

وينبغي أن يتم الاختيار عشوائياً أي أن يتاح لكل فرد فرصة متكافئة لاختياره للتجربة . ويمكن استخدام جداول الأرقام العشوائية للقيام بهذه العملية أو أى طريقة أخرى تكفل تحقيق الفرص المتكافئة لكل فرد في الجماعتين وليس معنى هذا أن الجماعة الضابطة والجماعة التجريبية متماثلتان ، ولكن إذا وجد فرق بينهما فإنه يرجع للصدفة وحدها ، ولو وجدنا بعد إجراء التجربة أن تغيراً حدث للجماعة التجريبية نتيجة لتمرصها للتغير المستقل فإن هذا التغير لم يحدث نتيجة لفرق بين أفراد الجماعتين قبل بدء التجربة . والنرض من إيجاد التشابه بين الجماعتين هو التأكد من صدق الاستنباط المستخلص من التجربة .

ومن أشكال هذا الضبط طريقة الأزواج المتقابلة فيختار الأفراد زوجاً زوجاً بحيث تكون خصائص الفردين في كل زوج متماثلة في السن والجنس والذكاء ... إلخ ثم يعين واحد من كل زوج في المجموعة الضابطة، بينما يوضع الفرد الآخر في المجموعة التجريبية ، وبما أن مجموع التقادير المتساوية متساو إذن المجموعتان متكافئتان . وهكذا تعدى جميع المتغيرات ماعدا الطريقة قيد البحث والتجريب ، وبهذه الطريقة نجد أنه مهما يكن للتغير المضبوط من آثار على التغير التابع فإن تأثيره في المجموعتين يكون متساوياً ، ثم يلى ذلك السماح بأن يؤثر العامل التجريبي في المجموعة التجريبية وحدها . والفرق في المعالجة لا شيء بالنسبة للمجموعة الضابطة ، مقابل عامل تجريبى (مستقل) بالنسبة للمجموعة التجريبية ، ثم يلى ذلك تطبيق اختبار نهائى على المجموعتين . وهكذا يمكن لدراسات الفرق في السلوك التابع لى تأثير المتغير المستقل أو العامل التجريبى ، وعلى هذا فوظيفة المجموعة الضابطة هى أن تساعد على تحديد آثار العامل التجريبى في المجموعة التجريبية . لنفترض أن شديداً يرغب

في بحث الأثر المباشر لمحاضرة مثيرة على الاتجاهات نحو الحرب ، نختار مجموعتين بحيث تكون درجاتهما متزاوجة Matched ، على اختبار مقنن لاتجاه نحو الحرب ثم تلقى المحاضرة على المجموعة التجريبية دون الأخرى . وعلى ذلك تخليق صيغة أخرى من الاختبار على المجموعتين ، وبما ان المتغيرات الأخرى قد ضبطت فإن أى فرق في الاتجاه بين المجموعتين حدث من الاختبار الأول إلى الثانى فى المجموعة التجريبية يرجع إلى تأثير المحاضرة .

وهذه المزاوجة أو المضاهاة تزيد من حساسية التجربة بحيث تسمح بتسجيل أقل تأثير يحدث نتيجة لمرض الجماعة التجريبية للمتغير المستقل ، وقد لا يظهر هذا التأثير إذا كان ضئيلا فى حالة وجود متغيرات أخرى تؤثر فى النتائج ويطغى تأثيرها بحيث يتلغى أثر المتغير المستقل . ولكن عملية المزاوجة ليست بالعملية السهلة لأسباب من أهمها :

١ — إذا أريد أن تكون المزاوجة دقيقة فلا بد أن تتم بالنسبة لعدة متغيرات ، وهذا يتطلب أن يتوافر لدينا عدد كبير من الأفراد نختار عينة التجربة من بينهم . ولا بد أن تطبق مقاييس على هؤلاء الأفراد تقيس هذه المتغيرات حتى يمكن عمل المزاوجة أو المضاهاة على أساس نتائج القياس .

٢ — يصعب التعرف على المتغيرات الهامة التى تجرى عملية المزاوجة على أساسها ، والواقع أن المتغيرات المثيرة التى تؤثر فى متغير تابع فى الأبحاث النفسية والنفسية كثيرة . وقد لا نستطيع إجراء عملية المزاوجة على أكثر من متغيرين .

وهناك طريقة ثالثة للضبط وهى أن نجعل مرققين مثيرين أو أكثر فى

نظام عكس متوازن counterbalancing order ، وهذه الطريقة تسوى آثار التعب المتتالية وغيره من المتغيرات ، على الممارسة ولتوضيح ذلك افترض أننا نرغب في تحديد الكفاية النسبية لعم نوعين من المراد ولنطلق عليهما أ ، ب ، فإذا تعرض كل فرد أولاً للمادة أ ثم للمادة ب فقد يؤثر التعب أو الممارسة الحادة في أعلى استجاباته لـ ب ، وهناك أسلوبان للتغلب على هذا .

الأسلوب الأول : أن نحصل على نصف الاستجابات لـ (أ) ، ثم جميع الاستجابات لـ (ب) ثم نصف الاستجابات لـ (أ) وهذا الترتيب هو أب - ب أ .

والأسلوب الثاني : نستخدم مجموعتين متساويتان بالمضاهاة في الخصائص التي يُفترض أن تؤثر في المتغير التابع كالسن والجنس والقدرة العقلية ، وتُتبع إحدى المجموعتين الترتيب أب ، والأخرى ب أ ثم تجمع النتائج الخاصة بالطرف أ معاً ، وكذلك الخاصة بالطرف ب ثم تقارن نتائج كل منهما بنتائج الآخر . ويتدوير التابع ممكن أن تتجنب أى مزية أو عيب لوضع حالة أو ظرف قبل الآخر ، وهذه الطريقة تفترض أن الأثر المتقل من أ إلى ب عائل للأثر المتقل من ب إلى أ .

وهناك طريقة أخرى للمضاهاة بين المجمعتين وذلك بضبط التوزيع التكرارى . وتم المضاهاة بين الجماعة التجريبية والجماعة الضابطة بنماثل التزعة الموزونة والتشتت في الجماعتين فإذا كان السن هو المتغير الذى نريد المضاهاة على أساسه لارتباطه بموضوع البحث فإننا نختار جماعتين ذات متوسط عمرى واحد ، وقد يتطلب الأمر استبعاد بعض أفراد إحدى المجموعتين ليتحقق هذا التقابل . ومن الممكن أن يكون متوسط الأعمار

واحداً في الجماعتين والثباتين أو التشتت فيها مختلفاً . ولذا يتعين على الباحث أن يراعى أن التشتت واحد فيهما .

### ( ج ) الدقة في تعريف المصطلحات العلمية :

لقد رأينا أن المعيار الأول للتصميم التجريبي الدقيق هو الاتساق إلى جميع المتغيرات المثيرة . والمعيار الثاني هو التعبير عن جميع البيانات بدقة . وكثيراً ما يصعب تحقيق هذا الشرط وذلك لطبيعة اللغة ، وأكثر اللغات دقة ووضوحاً الرياضيات ، وهي تخدم العلم ، ولكن الرياضيات وحدها لا تكفي إذا كان هدفنا هو الكشف عن الحقيقة التجريبية ويمكن استخدام أنواع أخرى من الرموز بدقة كبيرة كما هو الحال في الكيمياء والفيزياء والفسيولوجيا وغيرها . ولكن الصعوبة التي نَجدها في علم النفس وفي النظرية والتي تبعث من غموض المصطلحات يحتمل أن تكون أعظم مما نجدها في العلوم الأخرى . وأحد أسباب هذه الظاهرة : أن للكلمات المستخلصة في وصف السلوك ألفاظ نستخدمها في حياتنا في حالات كثيرة بل وكثيراً ما لا نكون ناجحة في وصف وتوضيح أفعالنا اليومية . ونحن في حاجة إلى بذل الجهد لتعميد أنفسنا على حقيقة هي أنه قد يكون لهذه الكلمات معاني مختلفة عند عالم النفس أو عالم النظرية حين يستخدمها في الأوصاف الفنية وقد تصف ظاهرات بكلمات لا معنى لها عند عالم الناس أو لها معنى مختلف عن ذلك الذي قصد التعبير عنه ، وهذا الاختلاف أو الخلط قد يجعل تفسيراتنا غير مفهومة كلية ، مهما نصر مخلصين على أنها على ما يرام بالنسبة لنا ، وأهمية اللغة في مجال العلم تعني أنه لا بد لنا من أن نوجه تدرأ كبيراً من اهتمامنا للمعاني الاصطلاحية الدقيقة للآلفاظ التي نستخدم في الإشارة إلى البيانات والمواد التي نجتمعها في التجارب .

وقد نكون في حاجة إلى تحذير آخر يصل بطريقة استخدام الرياضيات في العلم ، لأننا كثيراً ما نعتقد أن التمييز عن ظاهرة معينة بلغة الرياضة يعنى أن لفتنا عليه . والواقع أن هذا خطأ لأننا إذا جمعنا البيانات بطريقة غير دقيقة ، فإننا لانستطيع أن نعتبرها علمية ولو عبرنا عنها رياضياً ، والرياضيات لغة تستخدم كلما سمحت البيانات والمواد بالقياس الكمي وينبى أن نتجنب الإغراء الذي تبعك عليه الرياضيات وهو افتراض أن مجرد التمييز الكمي عن البيانات أو قياسها كياً يجعلها علمية .

#### (د) الجهاز والطريقة :

ينبى أن تشمل كل تجربة علمية على وصف واضح لكل من الطريقة والأدوات التي تستخدم في جمع البيانات . وتصبح هذه القاعد ذات أهمية عظيمة حين يرغب باحث آخر في إعادة التجربة لكي يتحقق مما توصل إليه الباحث السابق من نتائج وهناك اعتقاد شائع بأن استخدام جهاز معقد ومرتعج التكاليف علامة من علامات التجربة العلمية الجيدة . ولكن هذا الاعتقاد خاطيء . وهناك كثير من المواقف التجريبية التي تكون الأدوات فيها متواضعة . ومع ذلك فهي تمكننا من جمع مواد علمية ثابتة وهامة . وتهدف الأدوات أو الأجهزة في أى تجربة علمية إلى أمرين :

١ - قد تستخدم لأحداث المتغيرات التي تؤثر في الموقف التجريبي أو لضبطها .

٢ - قد تيسر تسجيل البيانات .

وما لم تحقق أدوات التجربة أو أجهزتها أحد هذين الهدفين . فإنها تعتبر زائدة عن الحاجة . وإذا توافر لدينا جهازان يحققان نفس الهدف بنفس الجودة ، وأحدهما بسيط والآخر معقد ، وجب استخدام الجهاز الأول .



### ثالثا - تنفيذ الخطوة :

إذا خططت التجربة بدقة وعناية ، وإذا كان الباحث أو المحرب واعيا تماما بضرورة مراعاة الشروط والظروف التي نص عليها التصميم التجريبي بأمانة فإن جمع البيانات يصبح عملية روتينية بحتة ، ولكن بعض الطلاب يجدون صعوبة فيما يبدو في اتباع التعليمات التجريبية بدقة ، وعلى الطلاب المبتدئين على وجه الخصوص أن يعوا هذه النقطة وأن يذللوا الجهد لكي يقوموا بجميع الخطوات كما حددتها خطة البحث. وقد تؤدي الملاحظات العابرة خلال سير التجربة إلى إحداث تعديل في النتائج مما يفسد البيانات. وعلى كل طالب أن يجعل نصب عينيه دائما ، أنه من الجوهرى أن يراعى شروط التجربة بدقة وصراحة كما حددت في خطة التجربة .

### رابعا - تحليل البيانات

يتألف تحليل البيانات عادة من عدة عمليات هي: العمليات الإحصائية وتلخيص التقارير اللفظية ، وتنظيم المواد على نحو مرتب وواضح في جداول وأشكال ، وإذا سجل الباحث خلال قيامه بالتجربة ملاحظات فإنه كثيراً ما يجد أنها تعينه وتساعد على تفسير البيانات الكمية . ويتم القيام بالعمليات الإحصائية أو تنظيم البيانات أو تحليل النتائج على نحو يتكئ الباحث من الحصول على إجابة عن الأسئلة التي أثيرت في التحليل القليل لدى التجربة ، إما بتدعيم الفرض الذي بدأت به أو بدحضه ولهذا السبب ينبغي على الباحث أو المحرب دائماً أن يعيد دراسة الهدف من تجربته قبل أن يبدأ في تحليل البيانات ، وتنمو المهارة في معالجة البيانات وتحليلها عن طريق الخبرة المباشرة .

ومن المهم أن نتذكر أنه ينبغي أن يشتمل التقرير على جميع البيانات.

والإخفاق في تحقيق هذا الشرط يعتبر إخلالاً خطيراً بقواعد المنهج العلمي . وهذا أمر مطلوب لا لأن شخصاً قد يشكك في سلامة التجربة وفي نتائجها ، بل لأن أي فرد مهم بالمشكلة ينبغي أن يتوافر لديه كل البيانات كي يتمكن من تفسيرها تفسيراً سليماً . ولقد اتضح في عدد ليس بالقليل من البحوث أن التفسير الذي تقدمه الباحث ليس إلا تفسيراً من تفسيرات عديدة ممكنة تبدو معقولة بفحص جميع جوانب البيانات ، ولم يكن ليُتضح هذا إذا لم تعرض جميع بيانات التجربة في التقرير المكتوب . وبفضل أن يشمل تقرير البحث على بيانات كثيرة جداً بدلاً من أن تعرض بيانات غير كافية . وهذا يشير على وجه الخصوص إلى سجلات الملاحظات الأصلية التي جمعت خلال التجربة . وكثيراً ما يؤدي وضع البيانات في صورة مركزة إلى انطباعات خاطئة ، لم تكن لحدث إذا توافرت جميع البيانات .

#### عاماً - كتابة النتائج :

تستبطن النتائج من البيانات والمواد كلها سوغت هذا الاستنباط . وهذه النتائج تعميمات تصاغ لتجيب عن الأسئلة التي أثارها صياغة التجربة وهذا . ويطلق في بعض الأحيان على مثل هذه التعميمات ، قوانين . وهي تبرز علاقات ذات مغزى كان يمكن أن تضع كلية في متاهة تفاصيل البيانات الأصلية . وينبغي أن يستند كل تعميم استناداً راسخاً إلى الملاحظات المسجلة التي منها يشتق . وإذا حدث وقام الباحث بتعميم أبعد من أن تسوغه بيانات التجربة وموادها ، فإنه لا يعتبر تعميماً راسخاً وطيباً ويصبح بدلاً من ذلك فرضاً جديداً ينبغي أن يوضع موضع تحريب لاحق : وكل تعميم يرى الباحث صدقة . ينبغي أن يشتق بوضوح

من بيانات معينة . ومن الضروري على وجه الخصوص أن يتجنب الباحث التعميم إلى أبعد ما تسوعه الأدلة المتوافرة .

ويعتبر اتجاه الباحث خلال جميع مراحل التجربة عاملاً هاماً في نجاحها كعمل علمي ولا بد من أن تؤكد هذه الحقيقة . والاتجاه للثال والذي يندر أن يتحقق هو الموضوعية المطلقة . والاتجاه غير الشخصي وغير المتحيز عادة هو أكبر ضمان على أن التجربة سوف تتم وفقاً للأصول العلمية ، وهو أفضل من الاعتماد على استخدام قدر كبير من الأدوات أو الأجهزة المعقدة أو القيام بعمليات معقدة . والباحث المتحيز يخفق عن غير قصد في رؤية نواحي الضعف في العملية التي يقوم بها . ويمكن أن يصبح أى باحث في بعض الأحيان مهتماً بحيث يقوم به أو متحمساً لنتائجه بحيث يؤدي هذا الاتجاه إلى تجهيزه . وبينما نجد المشاركة الشغوفة في كثير من الحالات أمراً مرغوباً فيه لأنها تضمن مناصرة الباحث إلا أن هذه الحالات نفسها كثيراً ما تكون مضادة ومخالفة للشرط التي تعتبر أساسية للتجربة العلمية السليمة . ومن المهم إذن أن تتخلص بقدر الإمكان عندما تبدأ في تجربة جديدة من الأفكار القبلية ، أو الانحياز الذي يتصل بما تؤدي إليه التجربة من نتائج وفي ظل هذه الموضوعية يمكن أن نكشف الأخطاء أو التناقضات التي تحدث حال حدوثها ، وأن نستند تفسيراتنا على نحو راسخ على بيانات تجربة حسن تخطيطها .

### الطريقة الإكينيكية :

تسمى هذه الطريقة أحياناً دراسة تاريخ الحالة وهي تستخدم بعض أساليب القياس . بالإضافة إلى الملاحظة الطبيعية للتوصل إلى مجموعة من البيانات والمعلومات عن الفرد . ويمكن أن نحصل على هذه المعلومات ( ٢ - السلوك )

بتوجيه مجموعة من الأسئلة للفرد نفسه ، وقد نصيب إلى ذلك دراسة بعض إنتاجه ( يومياته مثلا ) . وقد نستعين بما يقوله عنه آخرون على صلة به . ويدخل في ذلك الملاحظات الشخصية للباحث .

ويرى بعض علماء النفس أن هذه الطريقة لجمع البيانات ليست عالية لوجود قدر كبير من الذاتية فيها ولعدم الوثوق بكثير من المواد التي تجمعها وبسبب الاهتمام بالسلوك الذي يتميز به الفرد وليس بالسميات التي تصدق على جميع الأفراد . وسلوك الفرد قد يكون حالة خاصة لا تكرر . ومرة هذه المجموعة من العلماء يلتزم بنظرة صارمة للمنهج العلمي ويتمسك بتعريف ضيق للعلم . على أن عدداً من علماء النفس قد قدموا لنا معلومات مفيدة تتصل بالتنبؤ بالسلوك عن طريق دراسة تاريخ الحالة ومن خلال الاهتمام بالشواهد الإكلينيكية وخاصة في مجال الاضطرابات السلوكية .

ويستطيع الإكلينيكي عن طريق التدريب أن يقدم تقارير دقيقة جداً عن الحالات التي يدرسها وأن تحتوي هذه التقارير على تشخيص لهذه الحالات ، وأن تفيد في تخطيط العلاج النفسي وتنفيذه . وقد تتيح له مهارته في المقابلة الشخصية أن يتحكم بدرجة كبيرة في المتغيرات التي تؤثر في السلوك الذي يلاحظه . ويتضح أحياناً أن الدور الثنائي الذي يقوم به الإكلينيكي كلاحظ ومعالج ، عتبة تحول دون التركيز على الملاحظة وحدها والإكلينيكي كشارك نشط في علاقة علاجية قد يفتح في حالات كثيرة بعض موضوعيته ، ومن ثم يعرض نفسه لأخطاء علمية . وكثيراً ما تمنحنت الملاحظات الإكلينيكية عن فروض تحدث تفكير العلماء ، وحفزتهم على وضعها موضع التحقيق في مواءم أكثر دقة .

### طريقة القياس

تتطلب طريقة القياس النفسى عرض موقف معيارى مثير على كل فرد من أفراد عينة البحث ، وينصرف الاهتمام الأساسى إلى أنماط الاستجابات لهذا الموقف وإلى الفروق بينها . والهدف المألوف لهذا الإجراء هو مقارنة بين تكرار مختلف الاستجابات أكثر من كونه تحليلا تفصلياً معين منها .

ومن الاستخدامات المعروفة لهذه الطريقة ما نجده فى الامتحانات المدرسية سواء أكانت فى صورة اختيار من متعدد ، أو أسئلة المواب والخطأ ، أو أسئلة التكملة أو فى صورة مقال ، ويمكن تصنيف ما يحصل عليه الفرد من درجات وردها إلى أنماط سلوكية . وهناك صورة أخرى شائعة لهذه الطريقة وهى استخدام الاستفتاءات فى الدراسة المسحية كما يحدث فى قياس الرأى العام نحو مسألة معينة كالاختلاط بين العنصرين فى التعليم ويمكن استخدام أسئلة مفتوحة النهايات تكفل جمع بيانات ومواد خصبة يمكن تحليلها بعد جمعها .

ويشيع استخدام طريقة الاختبارات حينما نحتاج إلى تقدير سريع للسلوك . ولقد وضعت اختبارات نفسية لقياس الذكاء والاستعدادات العقلية الخاصة والميول والشخصية ومستوى الكفاية فى مجالات معينة . وهذه الاختبارات مقاييس ذات كفاية تساعدنا على التنبؤ بأنماط سلوكية عامة ومعقدة تتطلب فترات زمنية طويلة لتتميتها .

وتستخدم هذه الطريقة أيضاً فى الدراسات السيكولوجية للعلاقات الاجتماعية كما فى مقاييس الاتجاهات النفسية . ويكشف هذا الأسلوب عن سلوك اجتماعى هام يصلح للدراسة وبغير هذا الأسلوب قد يصبح السلوك مستتراً بعيد المنال .

إن الطريقة الاختبارية تحدد السلوك لأنها تعرض على الأفراد مشيرات ومواقف اختارها الباحث وهي بهذا المعنى تحدد مدى السلوك الذى يحتمل أن يصدره الفرد . والاختبار يقتصد الوقت ويكشف عن أنماط سلوكية ذات أهمية كبيرة فى علم النفس . غير أن التدخل فى الموقف الاختبارى من قبل الباحث ودرجة الضبط التى يستخدمها تؤدي إلى قدر من عدم التلقائية فى السلوك مما يحيد من قابلية النتائج للتعميم ، فطريقته فى إلقاء السؤال ، أو اختياره لمكان معين يجرى فيه الاختبار تشكل استجابات المفحوصين وتجعلها غير طبيعية ومن أمثلة هذا التأثير ما يمكن أن يظهر حين يسأل رجل الدين عينة من الأفراد فى جلسة علنية عن مدى مواظبتهم على الشعائر الدينية .

## المراجع

(1) C. W. : Brown and E. E. Ghiselli, *Scientific Method in Psychology*. New York : Mc Graw — Hill Book Co., Inc., 1955.

(2) D. C. : Edwards, *General Psychology*. London The Machmillan Company : 1968.

(3) M.A. : Tinker W. A. Russell, *Introduction to Methods in Exprimental Psychology* third ed., N. Y. Appleton - Century Crofts, Inc.

(4) B. J. : Underwood, *Experimental Psychology* ( 2nd edition). N. Y. : Appleton — Century — Crofts, 1968.





## الفصل الثاني

### تمييز السلوك ووصفه

يمكن النظر إلى السلوك باعتباره حركات السكان الحي التي يمكن ملاحظاتها وقياسها وهذا يشمل على الحركات الخارجية والحركات الداخلية وآثارها والإفرازات الغدية وتأثيرها .

وتشتمل الحركات الخارجية على أفعال مثل فتح الباب وقذف الكرة والفقر وطلب التعليمات والتوجيهات وكتابة حل لمسألة حسابية ولنا في حاجة إلى أدوات خاصة للملاحظة هذه الأنماط السلوكية الظاهرة . غير أننا في الظروف العادية لا نستطيع ملاحظة دقائق القلب ، ولا تقلصات المعدة . غير أن هذه الحركات يمكن متابعتها وقياسها بدقة وعلى الرغم من أن معظم الإفرازات الغدية لا يمكن ملاحظتها على نحو مباشر ، إلا أننا نستطيع أن نلاحظ آثارها كاللعاب والعرق . وفضلا عن ذلك ، فإننا لا نستبعد ما يخبره الفرد من مشاعر وأفكار طالما أنه يمكن التعبير عنها لفظيا أو بتعابير سلوكية أخرى ، وبالتالي فإن هذه التعابير هي مصادر يانائنا عن المشاعر والأفكار .

وفهمنا للوقائع السلوكية يتزايد بمقدار قدرتنا على (أ) تمييز السلوك ووصفه (ب) ومعرفة الظروف التي يحدث فيها السلوك . وفهم السلوك يقتضي أن نميزه ، ونلاحظه . ونصفه على نحو دقيق .

#### التمييز السلوكي

تتضمن اللغة التي تتجاوز بها وتفاهم قدياً من التفسيرات السلوكية

أكبر مما تتضمن من الوصف الواضح لأفعال ظاهرة معينة . ذلك أننا نميل إلى تلخيص أنماط سلوكية كثيرة مختلفة ، وإصدار الأحكام عليها بما يؤدي في كثير من الأحيان إلى تصورات خاطئة عن الناس .

وهذا التمييز بين الأفعال القابلة للملاحظة ( العناصر السلوكية ) والتجريدات الملخصة ( تفسيرات السلوكيات ) من الأعمال الهامة التي نريد لك أن تقدر على القيام به ولنبداً بالمقارنة بين العبارتين الواردتين في كل بند من البنود الآتية :

١ - ( أ ) فوزى يستمتع بالحساب .

( ب ) فوزى يستغرق في حل مسائل الحساب فترة أطول عن جميع زملائه في الصف بمقدار عشرة دقائق .

٢ - ( أ ) وجيه يعتقد أنه نابليون .

( ب ) وجيه يضع يده في جيب معطفه .

٣ - ( أ ) فريدة فتاة سيئة الطبع .

( ب ) فريدة تضرب من يصفرها من البنات مرة خلال الفسحة كل يوم من أيام الدراسة .

واضح أن العبارات ١ - ( أ ) ، ٢ - ( أ ) ، ٣ - ( أ ) ، لا تحدد عناصر سلوكية معينة . وإنما تشتمل على تلخيص للسلوك أو تفسير له . فمن حين نقرر أن فرد ( أ ) يستمتع بواقعة معينة أو حدث معين فإننا نستنتج . وهذا الاستنتاج يستند إلى ما رأيناه أو سمعناه مما يدل على أنه يخبر حالة انفعالية سارة ولسكننا لانستطيع أن نلاحظ على نحو مباشر

هذه الحالة الانفعالية . وكل ما نستطيع ملاحظته بالتأكيد هو المظاهر الخارجية لتلك الحالة ، فستطيع مثلاً أن تلاحظ ما تعبر عنه العبارة ( ١ - ب ) وبالمثل لانستطيع أن نلاحظ على نحو مباشر اعتقاد وجيه بأنه نابليون ولكنتا نستطيع أن نستنتج هذا التفكير أو الاعتقاد من طريقة سلوكه . وواضح أن ( ٣ - أ ) حكم وتفسير وليس وصفاً لسلوك فسوء الطبع له تعريفات ومعاني كثيرة ويمكن أن يصدق على سلوكيات كثيرة . وما لم يترجم هذا إلى وقائع سلوكية معينة فإننا لانستطيع تعديله .

والقارئ التالية سوف تساعدك على التمييز بين الأفعال القابلة للملاحظات والتجريدات .

### التجريد الأول :

فما يلي قائمة تحتوي على أنشطة فعلية ظاهرة وقابلة للملاحظة كما تحتوي على تفسيرات للسلوك أو ملخصات أو صفات وصفية وعليك أن تضع علامة تقابل كل بند تمييز الفعل الظاهر عن التفسير أو التجريد ( مستوى الأداء المقبول هو  $\frac{٢٠}{٣٠}$  ) .

أفعال      تجريدات أو  
( سلوكيات )      تفسيرات للسلوك

- |       |       |  |
|-------|-------|--|
| ..... | ..... | ١ - على عدواني                         |
| ..... | ..... | ٢ - أبو بكر يسلك بطريقة تدل على التأخر |
| ..... | ..... | ٣ - فاطمة بكّت                         |
| ..... | ..... | ٤ - لييب نشط نشاطاً زائداً             |

أفعال تجريدات أو  
(سلوكيات) تفسيرات للسلوك

- |       |       |   |
|-------|-------|---|
| ..... | ..... | ٥ - جلس بابكر                                 |
| ..... | ..... | ٦ - حريت حصة جارتها                           |
| ..... | ..... | ٧ - تحدث فريد ومصطفى معاً                     |
| ..... | ..... | ٨ - يدلك كريم سلوكا عصائياً                   |
| ..... | ..... | ٩ - أمير ذكي جداً                             |
| ..... | ..... | ١٠ - كمل وقف بعد أن كان جالساً على الكرسي     |
| ..... | ..... | ١١ - جاسم ولد وودود جداً                      |
| ..... | ..... | ١٢ - فريد يضايق من يصغرونه في السن            |
| ..... | ..... | ١٣ - جمع داود عديدين + عديدين                 |
| ..... | ..... | ١٤ - بليغ يتف حاجبه                           |
| ..... | ..... | ١٥ - يستطيع حسن القيام بأعمال جنونية          |
| ..... | ..... | ١٦ - يظهر حبيب موهبة عظيمة في<br>مجالات كثيرة |
| ..... | ..... | ١٧ - مدبحة ثرثرة جداً                         |
| ..... | ..... | ١٨ - يشاهد وحدى فيلبا - سينانيا               |
| ..... | ..... | ١٩ - يجيد وفق الأعمال التي يقوم بها           |
| ..... | ..... | ٢٠ - أنسى ولد قوى                             |

راجع إجاباتك في التمرين التالي

التمرين الثاني :

جميع البنود التي أمكن تمييزها باعتبارها أفعالاً في التمرين الأول هي

تلك التي يمكن ملاحظاتها وهكذا نجد البكاء (٣) والجلوس (٥) والضرب .  
(٦) والتحدث (٧) والوقوف (١٠) والجمع (١٣) وتب الحاجب (١٥) .  
والمشاهدة (١٨) سلوكيات قابلة للملاحظة .

وهناك بعض البزود التي تبدو عناصر سلوكية حقيقية مثل :

- يسلك كريم سلوكا حصائيا (٨)
- يستطيع حسن القيام بأعمال جنوئية (١٥)
- يظهر حبيب موهبة عظيمة (١٦)

ومع ذلك فلا يعتبر أى واحد من هذه عناصر سلوكية حقيقية .  
ولكى يصبح كذلك لابد من ترجمة هذه العبارات التفسيرية كالسلوك  
المصابي والأعمال الجنوئية والموهبة الأعظيمة إلى عناصر سلوكية فعلية .  
لهؤلاء الأفراد تؤدي بنا إلى هذه التفسيرات . فإظهار موهبة عظيمة في  
عدة مجالات يمكن أن ترجم على النحو التالي :

- يقرأ ٧٠٠ كلمة في الدقيقة في مواد صعبة مع فهم يبلغ ٩٥٪ .
- يتحدث الإنجليزية والفرنسية والعربية والفارسية بطلاقة .
- يعزف على الكمان موسيقى النهر الخالد لأمجد الوهاب دون الاستعانة  
بنوتة موسيقية .

وعليك في هذا المثال أن ترجم العناصر غير السلوكية إلى صياغات  
تجعلها كذلك قبل أن تكتب الصفحة ، ثم قارن إجابتك بالإجابات الواردة  
في الصفحة التالية .

- ١ - على ضرب حسن .
- ٢ - أبو بكر يمتز ويتأرجح على مقعده ساعات طويلة .

٤ - ليب يزرع الأرض جيئة وذهابا .

( بعض الطلاب تد يصوغون العبارة على النحو التالي : ليب لا يستطيع أن يجلس في هدوء وهذه الصياغة خاطئة لأن العبارات المنفية لا تعدد ما يفعله الشخص ) .

٨ - يشمل كريم ثلاثة سجناء قبل أن ينتهي من تدخين السجارة الأولى .

٩ - أمير أصلح ساعة دون أى إرشادات .

١١ - جاسم يصافح كل شخص يقابله بجملة .

١٢ - فريد فرض أناوة على من يصفرونه من الأطفال وجمع منهم عشرين ريالاً .

١٥ - عزى حسن على اليانو بأصابع قنبيه .

١٦ - نحت حبيب بطة من لوح من الثلج أثناء إملائه للفصل الأخير في روايته .

١٧ - تحدثت مديحة عن أطفالها ثلاثين دقيقة .

١٩ - كتب وفيق مقالا عن سوء استخدام القوة السياسية .

٢٠ - رفع أنسى مقلامه ٢٠٠ رطل .

### وصف السلوك :

تستطيع الآن أن تميز بين العناصر السلوكية وغير السلوكية وتستطيع أن تميد كتابة تفسيرات السلوك أو ملاحظاته وترجمها إلى عناصر سلوكية معينة . والتمرين الثالث يتطلب وصفا لسلوك أحد الأطفال كما تلاحظه في سياق البيئة أو الموقف . وعلينا على أية حال أن نتاقت بعض التوجيهات قبل أن تقوم بهذا العمل .

عند كتابة أوصاف لفظية لسلوك نلاحظه : نستطيع استعمال مستويات مختلفة من حيث التفصيل والإجمال . وبذلك يتم بتسجيل السلوك كسلوك فائت لنا في حاجة إلى خفضه إلى المستوى الفسيولوجي . علينا أن ننظر إلى المقارنات التالية :

١ — (١) يمسك الطعام ، يضغه في الفم ، يفرز اللعاب ، يعضغ ، يتلغ .

(ب) يأكل غذاءه ، أو يأكل الحلوى .

٢ — (١) ثني المرفق ، تعديل العضلة الباسطة للأصابع ، تثبيت بصري .

(ب) تحية المعلم .

٣ — (١) يحرك شفثيه ، لسانه وأحباله الصوتية وذراعيه وساقه

وحجابيه الحاجز .

(ب) يلتقي حديثاً على زملائه بالفصل .

وجميع الأمثلة التي نلجدها في (١) تتضمن أنساقاً دون مستوى الشخص ككسق وهي ذات معنى نسياناً ، وهي أنشطة تابعة ليست موجبة لتحقيق العمل . وفضلاً عن ذلك فإن أنشطة كحركات الأحبال الصوتية ، وإفراز اللعاب قد لا تظهر للملاحظ .

وأنشطة مثل يأكل غذاءه ، أو يلتقي حديثاً تعتبر أصغر وحدات للسلوك ، ولكنها عيانية وتبلغ من الدقة أو الصغر حداً يجعلها مرضية لمتطلبات التقدير والملاحظة التي عليك أن تقوم بها . وعلى سبيل المثال إذا عرفنا السلوك العدواني لتلبيذ في العدد الثالث الابتدائي ووصفناه على النحو التالي : رفع يده اليمنى وحركها على شكل قوس . فإن هذه الصبغة لا تنقل إلينا المعنى المقصود . وقد يختلف حول تفسير هذا السلوك الجزئي ، ذلك أن أعضاء الجسم التي تستخدم في العدوان يمكن أن تستخدم في العطف . وهذا المثال يؤكد على أهمية فكره هي أننا لا نستطيع أن

تيز المناهج السلوكية المختلفة على نحو يعتمد عليه ما لم نعرف السياق الذي تحدث فيه .

ومن التمييزات التي نود أن نقوم بها عند وصفك للسلوك ، التمييز بين كيب حدث هذا السلوك أو ذاك ، ولماذا حدث ؟ وعليك أن تدرس ما يلي :

١ — محمد كسر سن القلم . وهو يعض بأسنانه على شفته السفلى ، ويضبط على القلم أثناء الكتابة .

٢ — تدل الشواهد على أن كسر سن القلم العابر لإظهار لعدوان مكبوت لأن للملم قد وبخه قبل الكتابة مباشرة .

أى هاتين العبارتين وصف الطريقة التي كسر بها محمد سن القلم ؟ ( كيف كسر سن القلم ) وأيهما يحاول تفسير سلوكه هذا ؟ ( لماذا كسر سن القلم ؟ ) المثال الأول يحاول أن يصف الطريقة ، والمثال الثاني يحاول تفسير الكسر والكشف عن أسبابه . وعند كتابة الأوصاف السلوكية من المفيد وصف الطريقة التي حدث بها هذا السلوك على نحو مفصل . وينبغى أن تتجنب التفسيرات التي تستند إلى نظرية افتراضية من نظريات الشخصية . ذلك أن تفسير السلوك لا يعتبر وصفا له بل قد يحوق التفسير توضيح ما يفعله الطفل وقد يمرض الأوصاف للتمييز . وليس المطلوب منك التخمين . ولأننا للملوب تسجيل السلوك كما تراه ، وأن نحاول أن نفهم كيف يفعل الطفل ما يقوم به .

وينبغى أن نسل بأن محاولة وصف كيفية حدوث السلوك قد تؤدي إلى بعض الاستنتاجات ، ولكذك إن حددت نفسك وقصرتها على وصف طريقة العمل أو الأداء ؛ فإلك سوف تنتهى إلى التوصل إلى تسجيل حصادق وموثوق به . وفى أفضل الأحوال ، فإن وصف طريقة حدوث



السلوك يزودنا بصورة جيدة عن السلوك في سياقه . لاحظ أن وصف السلوك التالي قد تم عند مستويين :

١ — سامى نقل لإجابة من زميله الجالس على يساره أثناء الاختبار .

٢ — سامى، وشفته تترجفان، وحاجباه مقطبان ، وجانبا فم ملتويان إلى أسفل . حرك عينيه إلى اليسار وقد انحنى قليلا إلى الإمام ، وقد لمح بعينه المحدثين النصف مضمضتين ورقة اختبار زميله الجالس إلى يساره ومع ارتعاشه يده اليمنى أدار عينيه إلى ورقته وكتب الإجابة .

الوصف الأول يحدد واقعة سلوكية بأسلوب شامل . إنه يركز على وصف السلوك ويتجنب التفسير ولذلك فهو وصف مناسب . ولكنه وصف باصر لأنه لا يوضح كيف قام سامى بالغش والنقل من جاره . ولكن الوصف الثاني يزودنا ببيانات تتيح لنا بعض التفسيرات . ومثل هذا الوصف سوف يميز هذا الطفل عن آخر قام بنفس السلوك ، الأمر الذي لا يتيجنه لنا الوصف الأول .

وفيما يلي وصف لسلوك طفل آخر نقل عن جاره في الامتحان :

حسن وعلى وجهه ابتسامة عريضة ، حديق في الملم حتى أثار انتباهه وقام من مقعده وطلب بصوت مسموع من جاره الأيسر أن يقرب ورقة لإجابته بحيث يستطيع أن يراها . وقال له « لا أعرف حل المسألة رقم ٣ ، ثم نظر إلى أسفل ورقة لإجابة جاره حيث توجد لإجابة المسألة ، وجلس في مقعده مرة أخرى وكتب الحل في ورقة لإجابته ثم قال للمعلم « أشكرك » .

لقد غش كل من سامى وحسن من زميلهما الجالس على يسارهما خلال

الاختيار. ولكننا نتوصل إلى معلومات قيمة من الوصف الطويل لآلتنا وصفنا طريقة حدوث السلوك وسوف تفيدنا هذه البيانات في وضع استراتيجيات التدخل وال ضبط. وواضح أن لدى كل منهما قيما مختلفة عن المدرس ، وعلى هذا الأساس لابد أن تكون عملية تعديل سلوك كل منهما مختلفة ( أى إنقاص النقص ومعالجة علاقة المدرس بكل من سامى وحسن ) :

ومن المزايا الهامة للدخل السلوكي ، أنه يركز أساساً على أداء الفرد والعمل الذي يكلف به . وقد نتوصل من خلال فهمنا لمجموعات كبيرة من الأطفال أو التلاميذ إلى معايير ، وكذا لا نرودنا بالشئ الكثير عما يشير إليه كأمياً لدى طفل فرد ، أو ربما يترك على الاستمرار في هذا السلوك . المتقدير السلوكي ضروري أيضاً في دراسة السلوك ، والقيام بالأعمال من هذا المسار الملح ، من التلميذ في سائر المجالات ، في مجال التعليم ، في مجال الأغراض الإيديولوجية إذ أن تنبيهه إلى تدعيم الاتجاهات المرغوبة وتحديد خصائصها ، ولا تنبهه إلى وصف الاتجاهات الأساسية في الاتجاهات ( وهو غرض ميارى أو ناموسى normative ) . وما لم يكن وصفنا أفرادى ومتميز ومحدد فقد لا تتلامح خططنا التعليمية مهما كانت ضرورتها مع ما يحتاجه طفل معين ، وبالتالي قد تشكك الطريق السديد .

وكتابة الأوصاف السلوكية بهذه الصورة التي نقترحها ليست عملاً سهلاً ، ولكنها عمل ضرورى إذا أردنا التوصل إلى تقديرات تساعدنا في عملنا مساعدة حقيقية . وهذا النوع من الكتابة سوف يزيد من حساسيتك في ملاحظة السلوك ويعدك للأنواع المألوفة من تعديل السلوك . وإليك بعض التوجيهات التي تساعدك في وصف السلوك :

١- ركز على سلوك الطفل الذي تلاحظه وعلى الموقف الذي يوجد

فيه ولا تسجيل أى وقائع خارج المجال السلوكى للطفل . غير أنه إذا تحدث طفل آخر مع الطفل الذى تلاحظ سلوكه ، فعليك تسجيل هذا التفاعل .  
وفضلاً عن ذلك فإن من المفيد أن تصف المواقف التى تتوقع عادة أن تتغير سلوك الطفل . على سبيل المثال : استمر آدم فى عمل واجبه المدرسى فى الحساب ، بعد أن ترك المعلم حجرة الدراسة ، وقد كان التلاميذ يجرون حوله فى الحجرة ، ينبغي أن تكتب فى التقرير عن الضوضاء وتصف الموقف على الرغم من أن آدم فيما يبدو لم يتأثر بهذا الجرى وما يحدثه من ضوضاء . وهكذا فأنت تسجيل فى التقرير ما يعمل عليه الطفل وما يعمل عليه الآخرون ، مما يتوقع أن يكون له تأثير على سلوك الطفل .

٢ - صف أخطاء الطفل أو ملاحظته فى الممارات وحرية ذلك الذى يلاحظها . أنت الذى أن تلاحظ أى شيء يتم به انتعاش تلاميذ ببارقة أو أن تلاحظ أى شيء فى الممارات أو الأخطاء التى تتوقع أن تتغير بها الطفل . فإذا كان تلميذ ما يقرأ كتاباً فلاحظ أن تصف ما يلاحظه فى القراءة . كى تلاحظ أى شيء فى القراءة . وإذا رفع طفل يده ، فصف كى فعل ذلك . وقد يكون من المستحيل أن ترى جميع الأنماط السلوكية التى يقوم بها الطفل ، أو أن تصف بدقة الطريقة التى انغمس بها الطفل فى ذلك . وإذا كان الأمر كذلك . فلتسجله ، فهذا أفضل من عدم تسجيل شيء على الإطلاق . ولا يتحدث سلوك الأطفال جميعاً بطريقة غير عادية ودرامية ، وليس كل ما يفعله الطفل ، يقوم به فى اختيال . أو يبطئ . أو يضيق . فكثيراً ما تكون السلوكيات عادية مألوقة وشائعة ، وفى هذه الحالات لا بد أن تسجل الوصف الذى يصدق فى التعبير عنها .

٣ - سجل كل شيء يعمل عليه الطفل . كلما كان ذلك ممكنة . وجميع ( ٣ - السلوك )

أنواع السلوك تثير الاهتمام . والسلوك العادى جدا يمكن أن يكون هاما كالسلوك النادر .

٤ — صف الوقائع السلوكية فى تسلسلها . وينبغى أن تجعل السجلات السلوكية متصلة ومستمرة . ولا تترك سلوكا غير مكتمل فإذا وقب الطفل ، فلتأكد أنك سجلت جلوسه مرة أخرى . وإذا رفع يده لكى يذهب إلى دورة المياه فصف نزول يده قبل أن يترك مقعده ( مالم يكن ذاهبا إلى دورة المياه رافعا يده — وينبغى أن تسجل ما لوحظ بدقة ) .

٥ — اكتب أوصاف السلوك بطريقة إيجابية فن الأفضل أن تكتب « كامل أجاب عن سؤال المدرس بصوت منخفض » بدلا من أن تكتب « كامل لم يرفع صوته طالبا عندما أجاب عن سؤال المدرس » .

٦ — حاول ألا تكتب وتعبر عن أكثر من عنصر سلوكى واحد فى الجملة الواحدة ، إلا إذا كتبت نصف عناصر سلوكية متميزة وقصيره ومتابعة ( انظر النقطة رقم ٧ ) وينبغى على أية حال ، أن تحتوى معظم الجمل على وصف كامل للعنصر السلوكى ، وكيف تم أداؤه والموقف الذى حدث فيه ، ولا تزيد عن ذلك شيئا .

٧ — سجل الزمن الذى تحدث فيه وحدات السلوك ولا تكتب ملاحظات فى وحدات زمنية مصطنعة . دع السلوك نفسه يضح الحدود . وعلى سبيل المثال لا تقل ما يأتى :

٩١٢ توفيق بدأ فى عمل واجب الحساب .

٩١٣ توفيق مايزال يعمل فى واجب الحساب .

والأفضل أن تكتب على النحو التالي :

١١٢ كات المعلم توفيق بحل تمارين في الحساب فكثر قلبا ولكنه بدأ في قراءة التمارين في أول الصفحة .

١١٥ وضع توفيق قلبه على درجه محدثا صوتا . وأغلق كتابه دراسة الواجب ورفع يده مخاطبا المعلم دون أن ينادى المعلم اسمه . لقد أتممت الواجب، وهذا الوصف يدلنا على أن توفيق أنهى واجب الحساب في ثلاث دقائق وهذه المعلومة مسجلة في الزمن المئين لوحداث السلوك . ولم يكن تسجيل الزمن مصلحا ولا تسفيا .

٨ — لا تقدم تفسيرات للسلوك عندما يكون المطلوب هو الوصف فقط . واستخدم لغة سهلة ولا تنظر . أما إذا كان المطلوب الوصف والتفسير . فليكن ذلك في جزئين منفصلين في التقرير الذي تكتبه .

### استمارة وصف السلوك

اسم الملاحظ : م . عبد الخالق .

الطفل المستهدف : ف عبد الرحمن . .

الموقف الذي حدثت فيه الملاحظة : حصة الجغرافيا في الصف الأول الإعدادي وقد ناقش المدرس الواجب وهو جغرافية قطر .

#### الوصف :

كتب المعلم الواجب على السبورة : رسم خريطة قطر وبيان معالم المناطق الجغرافية الهامة على الخريطة . أزاح ف عبد الرحمن مقعده إلى الخلف وأعلن بصوت مرتفع أنه لن يعمل هذا الواجب ويحتفل أن هذا العمل على أنه لا يجيد رسم الخرائط . وبعد أن التفت إليه زملاؤه في الصف

بدأ في رسم الخريطة . ولقد قام بالرسم لمدة ست دقائق وقد توقف مرة واحدة عن العمل لسعاله . وبعد الانتهاء من رسم الخريطة ، بدأ يتحدث إلى جاره ، وهو تليذ خجول يدعى جاسم . ثم علق متعجباً بصوت مرتفع أن جاسم لا يعرف العمل الذي يقوم به . وفي نفس الوقت تقريباً وقف ليضئ إلى مبرة الأعلام ليبري قلبه . ولكنه تعذر لأن مجدى اعترض سيره . توجه إليه بضربة أخطأته فضربه على رأسه . تراجع ف . وابتسم وقال أعرف اسمك وسأبلغ المعلم . انحنى مجدى بعيداً عن مقدمه وخطوح يده نحو ف . الذي عاد مسرعاً إلى مقعده وسط ضحك زملائه المهاوورين له طلب المعلم من الصعب الهدوء لانتهاء من رسم الخريطة .

لقد التزم محمد عبد الخالق بالتعليمات من عدة وجوه :

١ — أن الوصف يركز على العناصر السلوكية التي حدثت في الموقف الذي يلاحظه . فهو لم يصف على سبيل المثال مايجرى من أنشطة في ملعب المدرسة ولكن يمكن رؤيته من خلال نافذة الفصل .

٢ — وقد سجل العناصر السلوكية في التتابع والانسلسل الذي حدثت فيه .

٣ — وقد سجل العناصر السلوكية وعبّر عنها بطريقة موجبة .

٤ — وسجل سلوكاً واحداً في كل جملة في معظم الحالات .

ولكن هذا الوصف ابتعد عن هذه التعليمات في النواحي التالية :

١ — ينبغي أن يسجل الزمن الذي حدثت فيه هذه الوقائع السلوكية . صحيح أنه ذكر أن رسم خريطة قطر قد استغرق ست دقائق بالنسبة لهذا التليذ ولكن ماذا عن الأنشطة الأخرى ؟ إن للصيغة التي اقترحناها تتطلب رصد الزمن وتحديد عند بداية كل فقرة قصيرة .

٢ — هناك عدة مواضع : هذا السرد كان يمكن أن يزيد في الوصف أن يوضح الصورة توضيحاً أكبر . على المثال لقد قرر الملاحظ أن هذا التليذ بدأ في رسم الخريطة . وقد يكون من المفيد أن نعرف طريقة رسمه أو مدخل هذا العمل ، ثم إن هذا الوصف يحتوى على احتكاك بين التليذ وآخر . والالتفات إلى تفاصيل أكثر عن هذه الواقعة يوضح ضيعة هذا التبادل للضربات أو هذا الاحتكاك .

٣ — حين يجرى حديث أو حوار لا بد من تسجيل هذه الاستجابات حرفياً . مثلاً هذا التليذ ف . عبد الرحمن أعلن بصوت مرتفع أنه لن يرسم الخريطة ماذا قال بالضبط ؟ أيضاً بعد تحدث هذا التليذ مع جاره ماذا قال ؟ لاحظ أن الملاحظ سجل حرفياً ما قاله ف . عبد الرحمن إلى جدى « أنا أعرف اسمك وسأبلغه المعلم » .

٤ — والآن نأق إلى نقطة هامة . إن جزءاً من هذا الوصف بمعنى إلى ما هو أبعد من الملاحظة المباشرة ويتضمن تفسيراً شخصياً من قبل الملاحظ . وأول مثال لذلك : « يحتمل أن هذا العمل على أنه لا يجيد رسم الخرائط . وهذه الملاحظة التفسيرية يبدئ استبعادها من وصف السلوك . إن هذه الملاحظة هي رأى للملاحظ عن شعور الطفل . وتأملات عما سبب ذلك الشعور ، والنقطة التي نريد التأكيد عليها الالتزام بما نرى ونسمع حين نصف . ونخطيء الملاحظة مرة أخرى حين يقرر أن جارف . عبد الرحمن تليذ خجول ؟ ما معنى خجول هنا هل تعنى هذه الكلمة أنه لا يتحدث إلا نادراً إلى زملائه في الصف ؟ إن المطلوب هو تحديد الواقع السلوكية فقط . أما بقية التقرير فيتجنب التفسير ويركز على نحو مباشر على ما نلاحظ .

### التمرين الثالث :

لعلك الآن مستعد لكتابة وصف سلوكي . وهذا النوع من الكتابة يمكن أن يكون مجهدا . وهدفنا أن نمنى قدرتك على التركيز على عناصر السلوك العقلي ولا تنطرق إلى التفصيلات . وعليك أن تلاحظ سلوكا لـاحد الأطفال يستغرق خمس دقائق وأن تحدد الموقف الذي حدث فيه هذا السلوك .

سجل ملاحظات تفصيلية أثناء الملاحظة ولن تستطيع أن تقدم تقريرا بقبولنا عن السلوك في تابعه الصحيح ما لم تسجل ملاحظتك . اكتب وصف السلوك بعد انتهاء فترة الملاحظة مباشرة . تأكد من الدقة ومن الترتيب . أعد كتابة هذه المسودة فقد يساعدك هذا على تذكر التفاصيل الجديدة التي قد تمرض للنيان في كتابه المسودة . واكتب الوصف السلوكي في الصيغة التي سبق أن أثبتناها وهي :

اسم الملاحظ أو المسجل :

الطفل المستهدف :

الموقع الذي حدثت فيه الملاحظة :

مدة الملاحظة :

الوصف :

---

### المراجع

1 — P. H. Mussen (Ed.), Hand book of Research Methods in Child Development. New York : Wilcy, 1960.

2 — H. F. Wright, Recording & Analyzing Child Behavior. New York : Harper & Row, 1967.



## القرن الرابع :

### ولاة الملاحظة

#### المفهوم الذى يقوم عليه القرن :

أن هذا القرن يتبع لنا المجال المناقشة دقة الأفراد فى ملاحظة الواقع السلوكية وخصائص البيئة ومدى ثباتهم فى هذا المجال :

المواد المطلوبة : جهاز تسجيل يسهل حمله ، والقدرة على التحليل وظروف جوية مناسبة .

التعليمات : اشرح للطلاب أنك سوف تختبر قدرتهم على الملاحظة ، أى مهاراتهم كالملاحظين ، وأنت ستطلب من زميل لك أو من أحد الطلاب أن يقود طلاب الفصل فى جولة - لى الكلية أو الجامعة لمدة خمس عشرة دقيقة . وبين للطلاب أنه لا توجد خطة مسبقة لأحداث غير عادية ، وأن عليهم خلال الجولة أن يلاحظوا الأنشطة المادية والظروف والملاحظات التى سوف يرون بها . وأنه سيطرح عليهم بعد الجولة بعض الأسئلة عن ملاحظاتهم .

وبينما يقوم زميلك أو أحد طلاب الفصل بقيادة الطلاب خلال هذه الجولة فى الحرم الجامعى ، عليك أن تتبعهم على بعد مسافة قصيرة لمسافة يمكنك من ملاحظة طلاب الصف والظروف البيئية التى يرون بها ، وتتيح لك فى نفس الوقت أن تتحدث فى هدوء إلى المسجل دون أن يسمرك طلاب الصف . . ومع المضي قدما فى هذه الجولة سجل ما يقرب من خمسين سؤالاً متباعدة من ملاحظتك لما تراه به المجموعة من وقائع وما يلاحظون من أشياء . ( وتستطيع إن أردت أن تحدد الطريق الذى يتبعه هؤلاء الطلاب مسبقاً ، وأن تمر بنفس المسار قبل الجولة بفردك لتدرب على وضع الأسئلة وتسميتها ) . وعلبك أن تسجل بعد كل سؤال

جوابه . وينبغي ان تناول الأمثلة وقائع وأشياء حقيقية يمكن التثبت منها بطريقة موضوعية .

وفيما يلي بعض الأمثلة التي توضح هذا النوع من الأمثلة :

ما عدد الطائرات التي عبرت المجال الجوي ونحن نسير في ملاعب الداية ؟

ما نوع النشاط الذي كانت تقوم به أول مجموعة من الطلاب مررنا بها أثناء الجولة ؟

أين كان طلاب الفصل عندما أحدثت سيارة النقل صوتا مزعجا ؟

ما لون السيارة التي مرت على طلاب الفصل عند مدخل موقف السيارات بالكافية ؟

وعليك أن تجنب الأمثلة التي تستدعي إجابات تتضمن تعبيراً عن الرأي من قبيل هل كان الجو رائعا ؟ هل شعرت بأن الجو دافئ ؟

وبعد العودة إلى حجرة الدراسة ، أدر المسجل لسماع السؤال الأول ، وقبل أن يستمع الطلاب للإجابة الصحيحة عنه . واطلب من الطلاب أن يكتبوا إجاباتهم ويسجلوها على الورق . ثم أسمعهم الجواب الصحيح . وسجل على السبورة عدد الإجابات الصحيحة وعدد الإجابات الخاطئة .

المنافسة : وسوف يفسح التنوع في استجابات الطلاب المجال لمناقشة الموضوعات الآتية :

( أ ) ثبات ملاحظات الطلاب .

( ب ) مصداقية شهادة الشهود في ساحة القضاء .

( ج ) فوائد وضع خطة محددة لجمع الملاحظات وذلك بتحديد البيانات والمعلومات التي نستهدف جمعها .

(د) إثبات تكرارات الإجابات الصحيحة والإجابات الخاطئة للطلاب ومقارنة إجابات المدرس بإجابات الطلاب لتحديد مدى دقة الفئة الأخيرة ينبغي أن يبرز بوضوح أهمية تحديد البيانات التي يراد جمعها قبل الشروع في الملاحظة .

---

### المراجع

1 — L. Bickman . *Observational Methods* In C . Selltiz, L.S. Wrightsman & S. W . Cook, *Research Methods in social Relations* ( 3rd ed ) New York : Holt, Rinehart & Winston , 1976 .

2— S. J. Huttg, C. Hutt, *Direct Observation & Measurement of behavior*, Springfield, Ill. Charles C. Thomas, 1970.

3 — M. Levin , *Understanding Psychological research* . New York : Wiley, 1979 (Chap 11) .



## الفصل الثالث

### التعلم والسلوك

لعملية التعلم تأثير هام في تحديد سلوك الإنسان والحيوان . ولقد اتضح من الدراسات العلمية . أن كلا من الحيوان والإنسان قادر على تغيير سلوكه حين تتكرر المواقف التي تواجهه أي أنه يتعلم ، غير أن السلوك الإنساني يعتبر نتيجة للتعلم بدرجة أكبر مما نجد عند الحيوانات ومن الصعب أن نجد نشاطاً إنسانياً من الطفولة حتى الشيخوخة لم يتأثر بالتعلم .

والتعلم على وجه العموم عبارة عن العملية التي تؤدي إلى استجابات جديدة أو متغيرة بالنسبة لموقف خبره الكائن الحي من قبل ، أو هو عملية الاستجابة النشطة للثيرات الجديدة ، وقد تكون الاستجابة المتعلقة بسيطة نسبياً ، أو مركبة جداً كما في تعلم إمساك قلم بحيث تكون سنه إلى أسفل لوضع علامة على الورق ، أو تعلم مجموعة الحركات للمعقدة اللازمة لقيادة سيارة .

#### الشروط الأساسية للتعلم :

وهناك شروط لازمة لحدوث التعلم مهما كان نوعه ، هذه الشروط لازمة حين يتعلم الطفل ارتداء مبطنه ، أو حين يتعلم اللاعب حراسة المهدف في كرة القدم ، أو حين يتعلم الطفل القراءة ، أو حين يتعلم الطالب في معمل علم النفس الأمر الصحيح في المتاهة وهذه الشروط هي :

١ — النافعية : إن وجود الدافع المناسب شرط أساسي لمعظم أنواع

التعلم إن لم يكن لها كلها ، إذ ينبغي أن تكون هناك حاجة مبدئية أو حافز للبدء في نشاط . إذا أريد أن يحدث التعلم . وقد نضع العمل المطلوب تعلمه أمام الطالب ولكنه لا يتعلم إلا إذا توافر لديه الدافع لذلك ، والدافع ينشط الكائن الحي فيبدأ السلوك ويحافظ على استمراره . وهناك شروط أخرى ينبغي أن تتوافر على أية حال إذا أريد حدوث التعلم ، حتى لو توافر لدى الكائن الحي دافع للتعلم كالتضج مثلا .

٢ — استجابات متعددة : واضح أنه لكي يحدث التعلم ، لا بد أن يحدث ما يتعلم . فوظيفة الدافعية أن تدفع الكائن الحي إلى إصدار استجابات كثيرة مختلفة ، ومن بينها الاستجابة التي تتعلم ، وللتعلم عادة ، يصدر استجابة بعد الأخرى عما يوجد في حوزته أو في حصيلته حتى يتوصل إلى التابع الناجح للاستجابات ، ويطلق على هذا التباين في الاستجابات سلوك المحاولة والخطأ . وعندما يكون هذا السلوك قابلا للملاحظة والتسجيل بواسطة المجرى يرف بسلوك المحاولة والخطأ الظاهر : ويتوقف طول فترة المحاولة والخطأ بالنسبة للإنسان على طبيعة العمل وصعوبته ، وعلى قدرة المتعلم على الإستجابة باستخدام بدائل رمزية ولفظية للأفعال الظاهرة . يقال أنه يستخدم المحاولة والخطأ الكامنة ، مثلا الطالب الذي يمارس جمع الأعداد عقليا وراجع الاجابة قبل كتابة أى شيء على الورق يستخدم المحاولة والخطأ الكامنة ، وكلما ازداد تعقد الموقف انضح المجال للتعلم بالمحاولة والخطأ للكامنة .

٣ — التعزيز : يميل الشخص المدفوع إلى تعلم تلك الاستجابات المتبوعة بالأشباع . أى تلك التي تنهض دافعيته أو حافزه ، وهناك مبدأ أساسى للتعلم ينص على أن تحقيق الهدف يقوى الاستجابات السابقة على

ذلك مباشرة . وهذا يزيد من احتمال انتقاء هذه الاستجابات وتكرارها نتيجة لذلك ، حين يحدث الموقف ثانية ، وكثيراً ما نطلق على الأشياء أو المواقف التي أظهرت القدرة على تقوية الاستجابات ، معززات .  
reinforcers أو ثوابات rewards . والفرض التي تشجع الدافع توفر التعزيز الذي يعتبر لازماً للتعلم .

٤ — التكرار : متى كون الفرد تتابعاً سلوكياً صحيحاً ، فإن التكرار يساعد على الكفاية في الأداء وسهولته ونعومته . وعلى هذا يتبع التكرار الفرصة لكي يعمل التعزيز عملة ، وبناء على ذلك تتحسن المهارة ، ويتاح لها أن تصبح راسخة ثابتة ، وينبغي أن نبرز أن التكرار دون دافعية للتعلم قليل القيمة في تحسين التعلم .

### العلاقة بين التعلم والسلوك

تختلف كلمة تعلم عن كلمة سلوك فهما لا يعبران عن ظاهرة واحدة . وعلى أية حال . يستنتج التعلم من السلوك . والتعلم في أساسه هو عملية تكن وراء التغير التقدي في السلوك ، وهو لا يلاحظ في حد ذاته ، وإنما يعرف عليه على نحو مباشر ، ونقيسه بملاحظته أثره على ملاحظ معينه في السلوك ، ونختار عادة أحد مقاييس الأداء الذي يتغير بحدوث التعلم كمحك الكفاية فيه ، وتستخدم هذه التغيرات فيما يقاس ، في هذه الحالة كدليل غير مباشر على التعلم . ومحكات الكفاية في الأداء كثيرة ، ومنها عدد الاستجابات في الوحدة الزمنية ، والزمن اللازم للاستجابة على نحو ما ، وحجم الاستجابة ، ودقتها .. إلخ . وفيما يلي نورد أمثلة لهذه المحكات :

( أ ) عدد الكلمات التي تكتب على الآلة الكاتبة في فترات زمنية متتابعة المقدار كل منها ٣ دقائق .

- (ب) الزمن اللازم لمروء القط من محارة .  
(ج) الزمن اللازم لعبور متاهة من بدايتها إلى الهدف المحدد .  
(د) عدد الاستجابات الصحيحة في اختبار الحساب .  
(هـ) عدد الأخطاء في المحاولات المتتالية في تعلم متاهة .

وبما أن الأداء قد يتأثر بكثير من العوامل الفيزية أو الخارجية ، فإن محركات الكفاية التي تستند إلى الأداء قد تعكس عملية التعلم على نحو غير كامل . فالمقايير المشددة مثلا قد تزيد معدل أداء عمل معين ، ويمكن أن نستطيع استنباطات غير سليمة من التعلم ، إذا استخدمنا في مثل هذه الحالة معدل الاستجابة أو دددها للاستدلال على التعلم . وهناك عوامل أخرى كال تعب ، والضج وغيرها قد تؤثر في الأداء وتقصد العلاقة المألوفة بين التعلم ومقدار الاستجابة .

وفضلا عن ذلك ، فإننا حين نستخدم أكثر من محك للكفاية في موقف تعلم ، فإن النتائج التي نحصل عليها بقياس قد تختلف فيما يبدو مع تلك التي نحصل عليها بقياس آخر . ويرجع هذا إلى أن صلة مقاييس الاستجابة بالتعلم تختلف بعضها عن بعض فإذا استخدمنا عدد الاستجابات الصحيحة في اختيار كفاية للتعلم فإننا ينبغي أن نتوقع أن هذا العدد سيزيد بحدوث التعلم . ومن ناحية أخرى إذا قرنا استخدام مقدار الزمن المطلوب لأحداث الاستجابة مع كفاية كقياس للتعلم ، فإن من المتوقع أن يتناقص ما يقاس بتقدم التعلم ، وكل نوع من أنواع هذه القياسات يعكس عملية التعلم بطريقة ، ومع هذا فقد يبدو في ظاهره مختلفا عن الآخر اختلافا تاما . في الحالة الأولى نحصل على عدد يدل على زيادة المتغير وفي الثانية نحصل على عدد يدل على نقصان متغير آخر .



وهذه الاعتبارات تبين لنا وجوب التحوط والحذر عند القيام باستنتاجات عن التعلم من ملاحظتنا للاداء ، وينبغي على المحرب أن يختار حكم الكفاية الذى يناسب التعلم فى الموقف الذى يعالجه ، فحين يتعلم فرد حل لنز معقد وله حل واحد صحيح فإنه لا يمكن استخدام عدد الاستجابات الصحيحة كقياس للتعلم لأنه لا يوجد إلا استجابة صحيحة واحدة ، وقد يكون المقياس الأصح هو اتخاذ الزمن اللازم لحل اللغز . وبالنسبة للأعمال التى تتطلب كثيرأ من الاستجابات كحفظ قائمة من المفردات ، فدرؤخذ عدد الاستجابات الصحيحة فى كل محاولة على أنه أفضل مقياس للتعلم ، وقد يكون الوقت اللازم لتعلم القائمة الثانية مقياسأ أقل دقة فى تعبيره عن التعلم .

ويمكن فهم خصائص معينة لمنحنيات الاداء التجريبى على نحو أفضل حين تتضح العلاقة بين السلوك والتعلم ومنحنى الاداء كسجل للسلوك قد يتأثر بعوامل كثيرة غير التعلم ، كه صوت جرس ، أو بوق سيارة ، أو قلم مكسور أو غير ذلك من العوامل غير ذات الصلة بالتعلم . والثى قد تجعل منحنى الاداء غير منتظم وقد نجد أن عدم الانتظام هذا بالنسبة لآى فرد هو القاعدة وليس الاستثناء . ونحن نجد على أية حال فى مواقف التعلم المضبوط أن من الأسلم افتراض أن معظم الذبذبات فى الاداء ترجع إلى عوامل عشوائية غير تعليمية ، فعملية التعلم التى ننتبها من الاداء عملية منتظمة . وهذا الانتظام يتيح رؤية الاتجاه العام نحو التحسن والتقدم فى معظم منحنيات الاداء .

إن عدم الانتظام الذى يرجع إلى العوامل الخارجية ، والاتجاه العام الذى يرجع إلى التعلم خاصيتان يمكن إدراكهما معا فى مواقف التعلم

في الحياة اليومية ، ففي تلم كرة السلة قد يختلف الفرد من يوم إلى آخر في عدد الكرات التي يسجلها ، وقد يرجع هذا إلى ظروف مثل السهر في الليلة الماضية ، والعمل المفضى السابق على وقت اللعب ، وأحوال الجو وغير ذلك ، ومع ذلك سوف يلاحظ اطراد في التحسن باستمرار التدريب وهذا التحسن العام يدل على أن تعلما قد حدث .

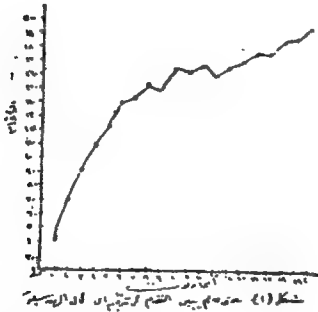
وعند دراسة عملية ، من المرغوب فيه حذف التباين الذى يحدث في منحنيات الأداء والذي يرجع إلى عوامل غير تعلبية على قدر الإمكان ، ويحدث هذا تجريبيا بضبط موقف التلم ضبطا دقيقا ، وهذا يتم بالطريقة الاحصائية أيضاً ، باستخدام متوسط الأداء لمجموعة من الأفراد بدلا من استخدام درجات فرد واحد ، فمنحنيات الأداء الجمعى توضح الاتجاه العام للتلم ، وذلك لأن أثر العوامل العشوائية غير التعلبية يقل نتيجة لحساب متوسط تقديرات كثيرة ، وبينما نحمد أن منحنى أداء الفرد بذبذباته المختلفة يمثل السلوك خلال التلم تمثيلا أقرب إلى الواقع إلا أن تقديرات الأداء الجمعى تؤدي إلى عمل منحنى أكثر نعومة ، وتصوير الاتجاه العام لعملية التلم على نحو أفضل من التقدير الفردى .

### منحنيات التلم

يمكن قياس التغيرات في الأداء في موقف التلم قياساً كياً ، كالأحظنا من قبل ، وذلك باختيار محك للسكافية ، مثلاً عدد الأفعال أو الوحدات السلوكية التي تحدث في الوحدة الزمنية . وملاحظة ما يطرأ عليها من

تغير . وعلى الرغم من أن هذا يتطلب في العادة استخدام أساليب خاصة في معمل علم النفس ، إلا أن العملية التي تدرس في المعمل هي أساسها ما يحدث في الحياة اليومية . فالتعلم إذن عنوان مربح للعملية التي نخشى وراء خصائص معينة لسلوك متغير نلاحظها أو نقيسها .

ومنحنى تعلم الأداء وسيلة توضح ما يحدث من تقدم في التعلم ، ونلاحظ في الجدول رقم (١) تقديرات حصل عليها المفحوص خلال فترات متتالية مقدار كل منها دقيقة ، وكان خلال هذه الفترات تقوم بتحديد الأرقام الصحيحة التي تقابل أشكالاً هندسية وذلك بعد نزوله بفتحاح يحدد هذه العلاقة . وعكس الكفاية هم عدد الأشكال الهندسية التي يتوصل إلى ما يقابلها من أعداد في فترة دقيقة واحدة .



(٤ - السلوك)

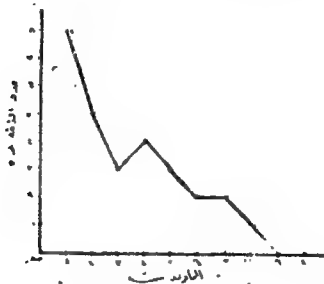
الجدول رقم (١)  
عدد الأرقام المقابلة للأشكال الهندسية التي توصل إليها (أ)  
في فترات الممارسة المتتالية

رقم المحاولة	عدد الأرقام	رقم المحاولة	عدد الأرقام
١	٤١	١١	١٦٣
٢	٧١	١٢	١٦٧
٣	٩٣	١٣	١٦٠
٤	١١٠	١٤	١٦٦
٥	١٢٠	١٥	١٧٠
٦	١٤١	١٦	١٧٧
٧	١٤٤	١٧	١٧٦
٨	١٥٤	١٨	١٨٥
٩	١٤٩	١٩	١٨٧
١٠	١٦٥	٢٠	١٦٩

ولكي نرسم منحنى للأداء، نرسم الأحداثى السيني (الافسقى)، والأحداثى الصادي (العمودي) على ورق مربعات، ويطلق على نقطة تقاطعهما نقطة الأصل وهذا النوع من الورق مقسم ضوئاً وعرضاً إلى سنتيمترات ومليمترات. وقد تعبر عن كل وحدة بمسافة ضوئها سنتيمتر واحد. أو بجزء من السنتيمتر أو أكثر ذلك أن اختيار الوحدات مرهون بسمه الخيز الذي نرسم فيه، والقيم التي نريد تمثيلها. ويحسن أن يكون عرض الرسم أكبر قليلاً من ارتفاعه. أي أننا في هذا المثال سنقسم المحور الأفقي (الأحداثى السيني) إلى وحدات بحيث تمتد المحاولات المتتالية إلى نهاية الخط القاعدي. وينبغي أن توضع المحاولة الثانية بحيث تبعد عن المحاولة الأولى بمسافة تساوي بعد المحاولة الأولى عن نقطة الأصل. تسم المحور الرأسى

(الأحداثى المنائى) إلى وحدات بحيث أن النقطة التى تبين أكبر عدد من الاستجابات الصحيحة (عدداً لرقام) تقابل قمة الأحداثى العصادى . وابدأ هذا المحور بقيمة أقل قليلاً من تقدير المحاولة الأولى (١٤ رقماً) أو بصفر إذا كانت بعض القيم صفرية أو قريبة من الصفر . اكتب أرقام المحاولات وأرقام المقياس المامردى فى الأماكن المناسبة بجوار النقط الموضحة فى الشكل واكتب تحت الأحداثى الأفقى ، المحاولات ، وبجوار الأحداثى العامردى ، مقدار ما أنجز ، أو عدد الأرقام .

وإذا كانت الوحدات التى يمثلها المحور العمودى بعيدة عن الصفر . فمن المريح توضيح ذلك بقطع هذا المحور لتوضيح أن القيم اللينة عليه بعيدة عن الصفر بعداً كبيراً وعندما تستخدم مقاييس معينة للتعلم (عدد الأخطاء فى المحاولة أو مقدار ما يتم فى وقت محدد) يمكن أن يوجد تقدير مقداره صفر وفى حالات أخرى حيث تستخدم مقاييس أخرى للتعلم (الزمن المستغرق لإتمام الأداء) — يعتبر المحصول على تقدير مقدارة صفرأ أمراً مستحيلاً لأنه من غير المتصور أو للمقول أن يقوم فرد بعمل فى صفر من الوحدات الزمنية .



شكل ١٠ - شتى رسم على الأنظمة المرمية

وفي كثير من الحالات . حين يستخدم الزمن كقياس للتعلم فإن الزمن الذي تستغرقه المحاولة الأولى يكون عادة كبيراً جداً بمقارنته بالزمن المطلوب للمحاولات الأخرى، فقد يكون الزمن المطلوب للمحاولة الأولى ٨٠٠ ثانية . بينما المطلوب للمحاولة الثانية ٧٥ ثانية فقط والزمن المطلوب للمحاولات التالية أقل فأقل حتى يصل إلى الحد الأدنى ١٤ ، ١٥ ثانية في المحاولة ، وعند رسم هذا المنحنى يجب أن نلاحظ أننا إذا قسمنا الأحداثى العصادى إلى ٨٠٠ وحدة ، فإن المنحنى سوف يظهر إنخفاضاً مفاجئاً بين المحاولة الأولى والمحاولة الثانية ثم يستوى بحيث يصبح مستقيماً تقريباً في بقية المحاولات ، ولما كنا قد نفترض أن هذا الخط ليس تمثيلاً صادقاً للتقدم في التعلم ، ولما كان الزمن المطلوب للمحاولة الأولى قد يكون مرهوناً بعوامل الصدفة وليس راجعاً للتعلم . فإننا تكسر الأحداثى العصادى قريباً من القمة ، ونضع القيم المتطرفة فوق الكسر وبذلك تكون أعلى قيمة على الخط غير المكسور هي قيمة المحاولة الثانية أو الثالثة ، وتوضع القيم المتطرفة فوق الكسر ، والخط الذي يربط بين هذه القيم ( المنحنى ) يكسر عند نفس النقطة الموازية لنقطة الكسر في الأحداثى العصادى .

ضع على كل جدول رقماً وعنواناً ، وكذلك على كل شكل ، وإذا كان الجدول صغيراً كالجدول رقم (٢) فإنه يمكن وضعه في قمة الصفحة التي تحتوى على الرسم البياني . وإلا ضعه على صفحة مقاربا للشكل بقدر الإمكان .

ومنحيات التعلم ترتفع من أدنى اليسار إلى أعلى اليمين كما في شكل (١) أو تنزل من أعلى اليسار إلى أدنى اليمين كما في شكل (٢) ، ويلاحظ على وجه العموم أن المنحنى (١) يصعد حين يدل المحور الرأسمى على مقدار

ما ينجز في كل فترة ممارسة كما في الشكل (١) وينزل المنحنى حين يبين المحور الرأسى من الرسم مقدار الوقت اللازم لكل وحدة عمل ، أو حين يبين عدد الأخطاء في كل محاولة من المحاولات المتتابعة .

### الجدول رقم (٢)

عدد الأخطاء التى قام بها الشخص (أ)  
في المحاولات المتتابعة في تعلم متاهة بسيطة

المحاولات	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
عدد الأخطاء	٨	٥	٣	٤	٣	٢	٢	١	٠	٠

وتكشف دراسة المنحنى في شكل (١) ، وفي شكل (٢) عن حقائق عامة بمعدل التعلم ، وانتظام التقدم من محاولة إلى أخرى : وواضح أن أسرع الخطوات في تحقيق الكفاية تلك التى تم في المحاولات المبكرة ، وبنى ذلك سلسلة من فقرات الممارسة التى يتحقق فيها بالتأكد بمقادير أقل من التحسن . ثم قد يحدث بعد ذلك ارتفاع منسق من حيث الكفاية في المحاولات الأخيرة ، ويدل الارتفاع المستمر في الشكل الأول خلال المحاولات القليلة الأخيرة على أن فى الامكان حدوث تحسن بعد المحاولة العشرين . أما فى المنحنى الثانى فإن أعلى درجة ممكنة من الكفاية كما تظهر فى تناقص عدد الأخطاء قد تحققت فى المحاولة (٩) ، وعلى الرغم من أن الاتجاه العام فى كلا المنحنيين هو نحو التحسن فى الكفاية فإن اتجاه الأداء من محاولة إلى محاولة أخرى خير منظم ، وخاصة فى أجزاء معينة من سلسلة الممارسات ، والواقع أن مستوى الكفاية فى بعض المحاولات لم يصل إلى مستواها فى محاولات سبقت بالنسبة لها .

ماهى الخصائص التى تمثل منحنيات التعلم أفضل تمثيل ؟

لقد رأى كثير من الكتاب أن منحنى التعلم الشائع يتميز بمعدل أولى سريع التحسن يليه معدل من التحسن أبطأ فأبطأ بالمضى قدماً فى التعلم . ومثل هذه المنحنيات كثيراً ما تكشف بعد عدة محاولات عن هضبة أو استواء يليه ارتفاع ثان ، وهناك عدة عوامل تؤثر فى شكل منحنى التعلم ومن بينها :

- ١ - طبيعة الوظيفة المقيدة .
- ٢ - محك الكفاية ( وحدة القياس ) .
- ٣ - قدرة الشخص .
- ٤ - الظروف التجريبية مثل وجود أو عدم وجود مثيرات مشتتة ، والتعب والدافعية القوية .. الخ .
- ٥ - الأساليب التى تتبع فى رسم المنحنى .

وتقترب منحنيات التعلم عادة من شكل من الأشكال الأربعة التى تظهر فى الشكل (٣) . ففى أ نجد أن المنحنى يتخذ اتجاهها متصاعداً ، وقد يتخذ اتجاهها تنازلياً كما فى الشكل السابق (٢) ، إذ أن معدل التعلم يتسم بالمسجل السالب أى أن التحسن فى الكفاية من محاولة إلى أخرى يتناقص كلما طالت سلسلة المحاولات . وبعبارة أخرى فإن التحسن فى الكفاية من المحاولة الثانية إلى المحاولة الثالثة يكون أقل من التحسن الحادث من المحاولة الأولى إلى الثانية ، ولانحسن من المحاولة الثالثة إلى الرابعة أقل مما وجد بين الثانية والثالثة .. الخ . وعدد الأرقام المقابلة للأشكال الهندسية فى كل وحدة زمنية يودى إلى منحنى من هذا النوع .



وبين المنحنى ب' من الشكل (٧) تعجيلا إيجابيا . أى أن معدل التحسن أو الزيادة فى الكفاية من محاولة إلى أخرى يزيد كلما امتدت المحاولات . ونحصل على هذا النوع من المنحنى بالنسبة لنعم السير على حبل ، وعندما يكون محك التحصيل هو عدد البوصات التى يشبها الشخص فى كل محاولة قبل السقوط من فوق الحبل ، وتعتبر المنحنيات ذات التعجيل الإيجابى الحقيقى ، والتى لا تكون انعكاسا لطريقة رسم المنحنى نادرة . والشائع أن نجد أن التعجيل الإيجابى الذى يستمر فترة طويلة نسبيا ، يليه تعجيل سلبى ، أى أن التعلم يتقدم ببطء فى البداية . ثم يسرع أكبر ثم أبطأ مرة أخرى . ويؤدى هذا إلى منحنى على شكل حرف S مشابه للمنحنى ج فى الشكل (٣) وحفظ الشعر يؤدى إلى هذا المنحنى حيث تكون الدرجة هى عدد الأبيات التى يمكن استرجاعها بعد كل محاولة . وفى بعض الأحيان نجد أن منحنى التعلم يمشى فى خط مستقيم دالا على أن التعجيل صفرى كما فى المنحنى د من الشكل ( ٣ ) . وهذا المنحنى الخطى قد نجده فى تعلم تقاذف كرتين ( أى الاحتفاظ بإحدى الكرتين فى الهواء فى الوقت الذى يسلك فيه الفرد بالكرة الأخرى ليقذفها إلى الهواء ) . عندما تكون الوحدات على الخط السبى هى المحاولات وتعتبر كل وحدة عن عدد مقساو من الرميات إلى الهواء . وهذا المنحنى نادر جدا ، ويوجد التعجيل الصفرى فى التعلم عادة خلال عدد قليل من المحاولات بين سلسلة أطول من المحاولات . وأكثر أنواع منحنيات التعلم شيوعا تلك التى تقسم بالتعجيل السالب .

أد التحليل السليم لمنحنيات التعلم يتطلب الالتفات إلى أمرين : الحدود الفسيولوجية والخصاب . والحد الفسيولوجى هو مستوى الأداء فى أى عمل حركى - الذى لا يستطيع الإنسان أن يتعبه بسبب وجود حدود فزيقية ملائمة للسرعة أكبر من الانجازات التى تعتمد على الأعصاب

وعضلات الكائن الحي . مثلاً إذا كانت الاستجابات هي حركات اليد الكتابة ، فليس هناك حد فيزيقي أعلى للسرعة التي يمكن أن تصل إليها اليد وعلى أية حال ، فإننا لا نجد في ظروف الحياة اليومية ، ولا في العمل ، أن الكائن الحي يستجيب يعمل وفقاً لحدوده النهائية في الأداء ، حتى بعد ممارسة طويلة . والحقيقة أننا نجد في أعمال مثل الكتابة على الآلة الكاتبة ، والكتابة التلفزيونية ، حتى بعد سنوات من الممارسة أن الفرد لا يصل إلى أعلى مستوى للأداء ، ولو أننا استحدثنا طرقاً أفضل للعمل ، أو زدنا الدافعية عن طريق التنافس ، فإننا سنجد أن المتعلم يتقدم إلى تحصيل أكثر كفاءة ، وعلى الرغم من أن هذا يصدق على كل من الأعمال البسيطة والمركبة ، إلا أن الحد الفسيولوجي يكثر احتمال الوصول إليه في الأداء السهل . أى في الأعمال البسيطة ، فالممارسة الطويلة في توزيع أوراق اللعب ورقة ورقة يقترب باللاعب من حده الفسيولوجي عن الممارسة الطويلة للكتابة على الآلة الكاتبة .

أما عن الفترات الزمنية التي لا يظهر فيها تحسن في الكفاءة ، أو التي يكون التحسن فيها قليلاً . والتي تبدو في المنحنى على شكل خط مسطح . يستمر خلال عدة فترات للممارسة فيطلق عليه هضاب . وهناك هضبة في الشكل (١) تستمر من المحاولة ١٠ إلى المحاولة ١٤ ويتبع هذه الهضبة تحسن لاحق في الكفاءة : وتظهر الهضاب في المنحنيات التي تمثل التحسن في تعلم الآلة الكاتبة والتلفاز ، ورمي الكرة المعقدة وغيرها من الأدوات المعقدة ، وهي تظهر مرات أقل في منحنيات التعلم للأعمال البسيطة : ولقد افترضت تفسيرات مختلفة للهضاب في منحنى التعلم ، ومن بينها التفسيرات التالية :

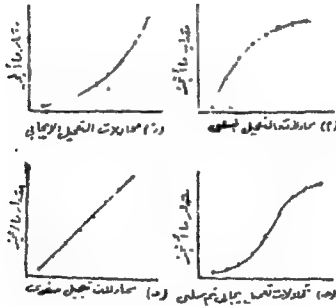
١ - النظرية القائلة بوجود نظام هرمي مدرج من العادات ، نفترض

أنه عند تعلم عمل معقد . تكتسب الوحدات البسيطة أولاً كأساس ثم تتكون الوحدات الأعلى . وعلى هذا يتطلب الاستقبال التفرافي للكمات اتمان عادات الحروف ، فيعكس التأخر الذي يحدث أثناء اتقان هذه العادات في فترة عدم التحسن في منحنى التعلم .

٢- بعد ممارسة العمل التعلمی بعض الوقت يفقد المتعلم حماسه . وتنقص الدافعية وتحدث الهضبة نتيجة لما يترتب على ذلك من التراخي في بذل الجهد .

٣- ترجع الهضاب إلى الجهد الزائد الذي يساء استخدامه ، أو إلى استئارة انفعالية أو تعب .

لاحظ أن الهضاب التي تنطبق عليها هذه النظريات . توجد فقط في منحنيات التعلم الفردية . أما الهضاب في المنحنيات التي تمثل درجات أداء



شكل (٣) يبين أنواع منحنيات التعلم

الجماعة وتشتق من وسيط أداء الجماعة أو متوسطها فترجع في الغالب إلى طريقة حساب المتوسط .

ويظهر منحنى تعلم الجماعة القائم على متوسط درجات أفرادها أو وسيطها إنظاماً أكبر في اتجاه التحسن أكثر من المنتجات الفردية .

### طريقة كتابة التقرير عن التجربة

ينبغي أن يشتمل التدريب على الإجراءات التجريبية قدرأ من التدريب على عرض بيانات ومواد التجارب بطريقة معيارية . وهذه الصورة القياسية مطلوبة سواء كتب التقرير في كراسة معمل علم النفس ، أم قدم للنشر في مجلة علمية ، وقد تتغير محتويات التقرير من ميدان علمي إلى آخر غير أن صيغته لها من الاطراد ما يجعلنا قادرين على تحديد القواعد التالية التي ينبغي أن يراعها كل تقرير ، وبالتالي يمكن الحكم على جودة التقرير أوردائه في ضوء هذه القواعد . وفيما يلي نذكر متطلبات التقرير العلمي المقبول :

العنوان : ينبغي أن يعبر العنوان المشتق في وضوح شديد عن طبيعة التجربة وينبغي أن يظهر على الصفحة الأولى من التقرير على الغلاف إن وجد .

المشكلة : أنها صياغة للفرض من التجربة والفروض التي ستوضع موضع الاختبار فيها . وينبغي أن تكون هذه الصياغة موجزة وتصب على المشكلة مباشرة . وينبغي أن تبين ما يقاس أو ما يقام البرهان عليه أو ما يدحض . وينبغي أن يتحدد الهدف من التجربة قبل البدء فيها أو البرهنة على صحة أو خطأ فرضها وهذا يساعد على تحديد الاجراءات الموصلة إلى الهدف المعين ، ويساعد على اقتصاد الوقت الذي قد يضيع في نشاطات جانبية مثيرة للاهتمام وإن لم تتعلق بصلب موضوع المشكلة .

الجهاز والأدوات : يجب وصف المواد المستخدمة في التجربة وإثباتها .  
وفي حالات كثيرة يكفي ذكر أسمائها ، لأن الوصف متوافر في مصادر  
علبية أخرى .

الطريقة : إن الوصف الدقيق للطرق والإجراءات المتبعة في جمع  
البيانات ضرورية لمعالجة ، والحق أنه في معظم الحالات ، تكون الطريقة  
هى الأساس الوحيد للتوصل إلى تفسير سليم للبيانات . وينبغي أن يشمل  
وصف الطريقة على التعليمات التى القيت على المفحوصين حريا . وتسجيل  
الظروف التى تم تنفيذ التجربة فى ظلها . وينبغي أن يكون هناك أيضا  
إشارة إلى جميع الاجراءات التى تتخذ للتعرف على المتغيرات التجريبية  
وضبطها مثلا ، آثار التعب ، والتعلم ، والدوافع .

#### النتائج والمناقشة :

توضح جميع البيانات فى هذا الجزء من التقرير . وقد تكون هذه فى  
صورة بيانات كما تم الحصول عليها أصلا ، أو بيانات مشتقة من البيانات  
الأصلية . والبيانات الأصلية هى الملاحظ أو ما سجل من ملاحظات خلال  
إجراء التجربة فعلا . والبيانات المشتقة هى الأشكال والرسوم البيانية ،  
والمقاييس التى تنتج عن معالجة البيانات الأصلية رياضيا ، أو بأسلوب  
مقتن آخر . وقد يترتب على هذه المعالجات نتائج صناعية ، ولذلك فإن من  
المنصوح به دائما تقديم البيانات الأصلية مصاحبة للتقرير ، وتنقسم  
البيانات إلى قسمين . أحدها بيانات كيفية ، لإجابات عن أسئلة « ما هى  
الوقائع التى حدثت ؟ » .

والقسم الثانى : كمى ، لإجابات عن أسئلة مثل « كم ؟ ومقدار ؟ وما شابه  
ذلك » . وفى معظم التقارير التجريبية النفسية نجد بيانات كمية يصعب

بعض البيانات الكيفية ، وقد تألف الأخيرة من وصف مختصر يوضح  
نقطة معينة في التقرير لا يمكن للأرقام وحدها أن توضحها ، وتوضع  
البيانات الأصلية عادة في ملاحق التقرير . أما البيانات المشتقة فتكون في  
مواضعها المناسبة عند مناقشة النتائج .

وعند مناقشة النتائج يستطيع الباحث أن يقدم تفسيره للبيانات ، وقد  
يظهر عدم اتساق واضح ، وتبدو قط غامضة فيما يتعلق بالبيانات في  
الجداول والرسوم البيانية . وهذه تتطلب من الباحث أن يفسرها ويقدم  
بعض التوضيح لها . ويشتمل هذا الجزء أيضاً على مقترحات لتحسين  
أسلوب التجربة . وأدواتها . وقد يقترح المحرب تجارب أخرى يقوم بها  
غيره من الباحثين . وإذا تعارضت نتائج التجربة مع نتائج تجارب سابقة  
مشابهة . يستطيع المحرب أن يحاول تفسير هذا التعارض أو الاختلاف .

كما يشتمل هذا الجزء على إجابات عن الأسئلة التي طرحتها التجربة ،  
وهذه الأسئلة في التجربة المحلية توجه الطلاب إلى نوع المناقشة المطلوبة  
في هذا الجزء من التقرير . ويستطيع الطالب أو المفكر المستقل أن يوسع  
المناقشة المتصلة بهذه الأسئلة .

#### إحاطة :

يحتوى هذا الجزء من التقرير على تجميعات تستند إلى بيانات التجربة .  
وتكون مختصرة وتجب على الأسئلة التي طرحت عند تحديد الهدف من  
التجربة . وتتخذ صورة الجايدى العامة أو القوانين . ولو أنه في تجارب  
المعمل لن تكون التجميعات بعيدة المدى . ولكنها قد تلخص ما تمت  
للبرهنة على صده أو كذبه . ويبنى أن يكون واضحاً أن صدق النتائج  
النهائية يتحدد كلية بمدى البيانات التي تعتمد عليها . فإذا جمعت هذه

البيانات في ظروف تتحرف كثيراً عن الموقف التجريبي المثالي . لا يمكن أخذها مأخذ الجدل .

وهذا النوع من الكتابة يحتاج في نقاط كثيرة عن الكتابات التي تتطلبها مقررات دراسية أخرى . فالأسلوب الفردي في الكتابة ، والرأي ليس له قيمة كبيرة إذا قورن بالوصف الدقيق الواضح للحقائق ، والاستطراد الذي لا صلة له بالبيانات في التجربة لا موضع له في التقرير التجريبي .

## التجربة الأولى

مقارنة الأداء القائم على معرفة النتائج بالأداء دون معرفتها :

عندما تناولنا الطريقة العلمية بالدراسة ، أهتمنا بدور الفرض ، وطبيعة المتغيرات ، والحاجة إلى الضوابط والخصائص العامة للتجربة ، والسؤال الذي نطرحه هنا هو : كيف تعمل هذه العوامل والمبادئ في تجربة عملية فعلية ؟ وهذا هو موضوعنا الحالي .

نحتاج عادة إلى الممارسة لتحسين المهارة في أداء معين ، كالكتابة على الآلة السكّانية ، ورسم خط مستقيم والسباحة الخ . ويصدق هذا على الأعمال البسيطة والأعمال المعقدة ، والحقيقة أن هناك فكرة شائعة مؤداها " أن الممارسة تؤدي إلى الاتقان ، ولكن هل الممارسة وحدها تحسن المهارة في ظل جميع الظروف ؟ لقد بين ثورنديك أن مجرد تكرار السلوك دون معرفة نتائجه لا يؤدي إلى تعلم . فلم يجد تحسناً بعد رسم خط طوله أربع بوصات ثلاثة آلاف مرة ، والعينين معصوبتين ولقد انضغ من الدراسة المسحية للأبحاث السابقة أن بعض عوامل أخرى إلى جانب الممارسة أساسية للتقدم في التعلم ، وأحد العوامل الهامة في هذا المجال الدافعية .

وتتصل النافعية بعوامل خاصة مثل الحاجة إلى التحسن ومقدار النجاح الذي يحققه المتعلم، ومعرفة النتائج، وهذه العوامل تعمل معاً عادة، ولكن يمكن في تجربة معملية حسن ضبطها تحديد آثار كل منها على حدة .

ويتفق الباحثون على أن معرفة النتائج تحسن الأداء ، وقد وجد هذا في أنواع من السلوك مثل لاثأزر الحركي للبدن، وزيادة قوة قبضة اليد كما يقاسها الدينامومتر ، والطيران وتعلم المواد اللغوية ، ويتناسب التحسن في الأداء الذي يرجع إلى معرفة النتائج مع مقدار ما يبسط من معرفة أي أن الدقة تترادى حين يوضع المفحوص مقدار خطئه .

ولمعرفة النتائج مدطان :

١ - أنها تمكن الفرد من تقييم كفايته وتغيير استجاباته لتحقيق دقة أكبر .

٢ - أنها تشعره بالرضا بوصوله للهدف . ويمثل الفرد إلى تكرار السلوك المثاب والبحث عن نجاح أكبر في العمل . ومن ناحية أخرى ، إذا استبعدنا معرفة النتائج بعد تعلم المهارة إلى درجة كبيرة ، تنقص الدقة في الأداء بسرعة .

ولقد شرحنا معنى الفرض وطبيعته ولذلك نصوغ الفرض في هذه التجربة كما يلي : « الممارسة مع معرفة النتائج أكثر فاعلية في تحسين الأداء من الممارسة دون معرفة النتائج » .

وينبغي أن يشمل التصميم التجريبي على عدة أجزاء ، فهناك تحديد الفرض من التجربة ، واختيار الأدوات التي تناسب الطريقة . ووصف دقيق لإجراء التجربة ، وعمل المفحوص هو أن يحاول رسم خطوط كل منها  $3\frac{1}{2}$  بوصة دون مساعدة البصر : وهذا عمل بسيط يسمح بضبط الإجراءات لتجريبية بدقة لأخبار الفرض . والهدف في هذه التجربة



هو قياس أثر الممارسة على رسم خطوط كل منها  $3\frac{1}{2}$  بوصة مع معرفة النتائج، وبدون معرفتها . وستتاح لك فرصة لمعرفة عناصر الحطة التجريبية ، كالتغيرات المستقلة ، والتابعة ، والمتغيرات التي تضبط تجريبياً .

ويتطلب تحديد خطوات البحث أيضاً . تحديد المواد والإجراءات التي تتخذ لتحقيق الهدف تحديداً مفصلاً ، ولا بد للطلاب عند عمل هذا أن يحدد المتغير المستقل والمتغير التابع ، والمتغيرات التي تضبط تجريبياً ، وقد ناقشنا هذه المتغيرات من قبل .

ومن المهم هنا أن نؤكد قيمة الفهم المتقن لسبب القيام بالتجربة أى اختبار صحة الفرض ، وكيف وضع المحرب الحطة لاختبار ذلك الفرض وينبغي أن يفهم ذلك فهماً واضحاً في بداية التجربة وألا ينسأ في كل خطوة من خطوات التجربة وخلال تحليل النتائج ، وسيؤدي هذا إلى القيام بتجربة مرضية ، تؤدي إلى نتائج نهائية سليمة ، وهذه النتائج النهائية أو الاستنتاجات ينبغي أن تجيب عن الأسئلة التي أثارت عند الكلام عن هدف التجربة منها وسنعرض هنا للتصميم التجريبي .

المشكلة : هدف هذه التجربة هو :

١ — قياس تأثير معرفة النتائج على رسم خطوط طول كل منها  $3\frac{1}{2}$  بوصة .

٢ — التعرف على الأجزاء الأساسية في تصميم تجريبي سليم ؛ من تأكيد خاص على المتغير المستقل والمتغير التابع والمتغيرات التي تضبط تجريبياً .

الأدوات : شرط أو مندبل يوضع على المئين فيجب النظر ،  
مسطرة ، قلم رصاص ، ورقة إجابة .

الطريقة : يعمل الطلاب في أزواج ، ويحدد المدرس مسار التجربة :  
التتابع أب ، ب أ لكل زوج بالتبادل بحيث أن الأزواج التي تقوم  
بالتجربة بالترتيب أب ، تساوى الأزواج التي تقوم بالترتيب ب أ .

بالنسبة للأزواج التي تقوم بالتجربة بالترتيب أب فإنه ينبغي عليها  
أن تتبع التعليمات الخاصة بالحالة (أ) (عدم معرفة النتائج) أولاً .  
بعد ذلك تتبع التعليمات الخاصة بالحالة ب (يغير المختبر المفروض بنتائج  
كل محاوله ) ثانياً .

أما الأزواج التي تتبع الترتيب ب أ ، فإنها تتبع تعليمات ب أولاً  
وتعليمات أ ثانياً وعلى هذا :  
أب : أولاً : تستخدم الحالة أ (عدم معرفة النتائج) .  
ثانياً : تستخدم الحالة ب (أخبار المفروضين بنتائج كل محاولة) .  
التتابع ب أ : أولاً : تستخدم الحالة ب .  
ثانياً : تستخدم الحالة أ .

ولقد استخدم هذا التتابع أب — ب أ لكي نبرهن على وجود  
الأثر الذي يطرأ على الاستجابات نتيجة لما يكتسبه الطالب أثناء قيامه  
بدور المحرب .

وفي كل زوج يقوم طالب بدور المحرب ، والآخر بدور المفروض  
وقبل القيام بأى شيء آخر ، لكي نتأكد من اتباع التعليمات بالضبط  
تعبون الأوراق كما يلى :

أزواج أب : يوضع خط تحت التابع أب : ويقوم الطالب الأول  
الذى يعمل كجرب بوضع تحت الحالة أ ، وتحت عمل أولا . ويقوم  
الطالب الثانى من الزوج بوضع تحت الحالة ب وتحت عمل ثانيا :

أزواج ب أ : يوضع خط تحت التابع ب أ .

يضع الطالب الأول الذى يعمل كجرب خطاً تحت الحالة ب وكذلك  
تحت عمل أولا . أما الطالب الثانى فيضع خطاً تحت الحالة أ ، وكذلك  
تحت عمل ثانيا .

يجلس المفحوص ويده التى يكتب بها قلم رصاص . ويضع الجرب  
ورقة الإجابة أمام المفحوص بحيث تكون الحافة السفلى لها موازية لحافة  
المنضدة وعلى بعد حوالى ٥ بوصات من هذه الحافة بحيث تكون نقطة  
البداية المرقمة بصفر أمام المفحوص مباشرة . وينبغى الاحتفاظ بوضع  
ورقة الإجابة على هذا النحو بالنسبة لحافة المنضدة أى ثابتاً فى جميع  
المحاولات . ويشير الجرب إلى ورقة الإجابة قائلاً أنه سيطلب منه أن  
يرسم خطوطاً عمودية طول كل منها  $3\frac{1}{4}$  بوصة من نقطة البداية وهو  
مغطى العينين بحيث لا يرى شيئاً ، ثم يضع المصاصة على عيني المفحوص  
وفى الأزواج أب يقرأ الجرب التوجيه التالية :

**الاجراءات بالنسبة للحالة أ :**

قل للمفحوص : « سأضع قلبك عند نقطة البداية . وعندما أترك يدك  
وأقول « اوضع على ما يرام » أدفع قلبك إلى الامام بعيداً عن نفسك  
لكى ترسم خطاً مقداره  $3\frac{1}{4}$  بوصة وعمودى على الخط القاعدى .  
( ٥ - السلوك )

ولاستندم مستطرة . ولى ذلك عشر محاولات أى أن مجموع المحاولات إحدى عشرة .

**ولا يزود المجرّب المخصوص بأى معلومات تفصل بدقة رسمه :**

وعند بداية كل محاولة ، يوجه المجرّب قلم المخصوص أى يضعه عند نقطة البداية ويقول « الرّوح على مايرام » ويترك يده لتعمل حرة وأثناء كل محاولة يمسك المجرّب ورقة الاستجابة فى موضعها ، وقبل كل محاولة جديدة يحرك الورقة بما يكفى لجعل نقطة البداية التالية أمام المخصوص مباشرة .

وبعد المحاولات الإحدى عشرة تفك العصاية ، ويتبادل المجرّب والمخصوص مكانهما للقيام بالجزء الثانى من التجربة .

**الإجراءات بالنسبة للحالة ب :**

حين تعصب العينان ويكون المخصوص مستعداً ، أعد التعليقات السابقة ثم أضف إليها ما على « عندما تتبى من رسم كل خط ، سأزودك بالمعلومات التالية. سأقول « قصير جداً ، إذا كان الخط أقصر من المطلوب بنصف بوصة أو أقل ، وسأقول الخط « أطول قليلاً ، إذا كان أطول من المطلوب ، وإذا لم تزد الزيادة عن  $\frac{1}{4}$  بوصة ، وسأقول « أطول جداً ، إذا كانت الزيادة أكثر من نصف بوصة . أما إذا كان طول الخط  $\frac{1}{4}$  بوصة فـ سأقول « صح ، والخطان المقروطان فى ورقة الإجابة على جانبي الخط المتوازي مع خط القاعدة يعد كل منهما عنه بمقدار نصف بوصة ، أما الخط نفسه فيبعد عن الخط القاعدى بمقدار  $\frac{1}{4}$  بوصة ويترك المخصوص ليرسم أحد عشر خطاً ، حرك ورقة الإجابة فى المكان المناسب قبل كل محاولة .

أما بالنسبة لأولئك الذين يتبعون التابع ب ا ، فإن المفحوص الأول يتبع الحالة ب وفقاً للتعليقات الواردة في ب ، ثم يقابل المجرب والمفحوص الأماكن ويقوم بعمل الحالة ا وفقاً للتعليقات السلبية ، ويبنى هذا أن المفحوص الأول يخبر بمدى دقته في الرسم بعد كل محاولة . أما المفحوص الثاني فإنه يقوم بجميع المحاولات دون أن يخبر بمدى دقته .

وبعد جمع البيانات من كلا المفحوصين في كل زوج . قس الأخطاء في المحاولات التجريبية العشر ، واحذف المحاولة الأولى وذلك لأنها للتدريب وبوب النتائج في الهامش الأيسر من ورقة الإجابة بدرجة كل محاولة هي أقصر مسافة مقاسة ب  $\frac{1}{2}$  من البوصة من نقطة نهاية خط المفحوص الخط  $\frac{1}{2}$  بوصة ، ولاهم إذا كان الخطأ بالزيادة أو النقصان ، طويلاً جداً ، أو قصيراً جداً : ثم تجمع هذه الدرجات التي هي تقديرات للأخطاء العشرة ثم تقسم على ١٠ للحصول على المتوسط ، وعندما أطلب منك درجتك أخبرني بالمتوسط ، محدداً ما إذا كان ذلك مرسوماً بدون معرفة للنتائج أو مع معرفتها . ثم أخبرني بعد الرجوع إلى ورقة الإجابة هل عمل الرسم أولاً أو ثانياً . وسوف أبوب نتائج الطلاب وأجمعها ثم أمليها عليكم لتسجيلها على النحو الآتي :

بدون معرفة النتائج

عمل أولاً : المجموع = ن

عمل ثانياً : المجموع = ن

المجموع الكلي =

عدد المفحوصين =

مع معرفة النتائج

عمل أولا : المجموع = ن

عمل ثانيا : المجموع = ن

المجموع الكلى =

عدد المفحوصين =

### المتغيرات والضوابط :

لكى نقي بمقتضيات التجربة العلمية السليمة ، من الضروري أن نميز بين المتغيرات ، المستقل ، والتابع ، والمتغيرات التى تضبط ، فى هذه التجربة : المتغير المستقل هو المعلومات التى تطلى للمفحوص عن دقته فى رسم خطوط طول كل منها  $3\frac{1}{4}$  بوصة ، وهذا هو المتغير الذى يزودنا بالفرق فى معاملة المجموعتين ، ويمكن أن يتفاوت مقدار المعرفة فى الدرجة من لا معرفة على الاطلاق إلى معرفة كمية دقيقة أكثر من تلك التى زودنا بها المفحوص ، وعلى أية حال لقد استخدمنا نقطتين فقط من النقاط الكثيرة الممكنة على هذا البعد الخاص بالمعلومات ، وهما إما لا معلومات أو مقدار معتدل منها ( وقد اشتمل هذا على معلومات هى أطول كثيرا . أطوله قليلا ، صح . أقصر قليلا . أقصر كثيرا ) .

والمتغير التابع هو استجابات المفحوص أى رسم الخطوط ومقدار الخطأ فى رسم الخطوط يمثل نقطة على بعد يتراوح من لاخطأ إلى أكبر خطأ ممكن ، وهناك عدد من المتغيرات التجريبية أن تضبط ونورد بعضها فيما يلى :

١ - استخدام التابع اب - ب ا وقصد به بيان آثار أى معرفة يمكن أن يكسبها المجرى قبل أن يصبح مفحوصا . وفيما يلى مثال البيانات من مجموعة من الطلاب عددهم ٤٨ أجريت عليهم التجربة وهى تين أهمية هذا

الآثر قام ١٢ خالبا برسم النخطوط أولا ، ١٢ برسمها ثانيا في كل حالة .

الحالة (١) بدون معرفة النتائج

الدرجة	عدد المقحوصين
عمل أولا = ٢٢٨٠٩	١٢
عمل ثانيا = ١٤٦٠٧	١٢
المجموع = ٣٧٥٠٦	٢٤

الحالة (ب) مع معرفة النتائج

عمل أولا = ٨٨٤	١٢
عمل ثانيا = ٧٥٠٢	١٢
المجموع = ١٦٣٠٦	٢٤

الحالة (١) ناقص الحالة (ب)

عمل أولا = ١٤٠٥
عمل ثانيا = ٧١٥

بدل مجموع الدرجات على أن أداء المقحوصين مع معرفة النتائج كان أفضل من أداء المقحوصين مع عدم معرفة النتائج ، وهذه النقطة صحيحة إذا نظرنا إلى المقحوصين الذين قاموا بالعمل أولا (السطر الأول فيما سبق) وأولئك الذين قاموا بالعمل ثانيا (السطر الثاني فيما سبق) وعلى أية حال فإن الفرق بين الحالة (١) (دون معرفة النتائج) والحالة (ب) (مع معرفة النتائج) أكبر بين الذين قاموا بالعمل أولا (الفرق = ١٤٠٥) عن أولئك الذين قاموا بالعمل ثانيا (الفرق = ٧١٥) . ويبدو أن الخبرة التي حصل عليها الأفراد خلال عملهم كجربين لها تأثير على مقدار التأثير المقيس . وبانبايع التابع أب - ب أصبح في الإمكان تقدير تأثير هذا

المؤثر وضبط عامل التجربة في هذا الموقف . وإذا اتبع جميع الأزواج التابع أب فإن الفرق الذى تحصل عليه يكون كبيراً جداً ولكنه غير حقيقى لأن عامل التجربة فى الحالة (أ) كان سيضاف إلى الفرق الذى يفترض أنه راجع إلى أثر المتغير المستقل وحده .

٢ - بقيت آثار الممارسة ثابتة يجعل الأزواج التى تبدأ بالحالة (أ) مساوياً للأزواج التى تبدأ بالحالة (ب) .

٣ - ثبت التابع الزمنى يجعل الأزواج التى تبدأ بالحالة أ مساوياً للأزواج التى تبدأ بالحالة (ب) .

٤ - أن سهولة الكتابة على الورق جعلت ثابتة ، وذلك يجعل كل مفعول يستخدم نفس النوع من الأقلام .

٥ - أن اتجاه المفعول بالنسبة لعملية الرسم بقى ثابتاً ، وذلك يجعل نقطة البداية أمامة مباشرة بالنسبة لكل محاولة .

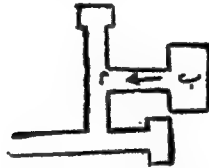
## التجربة الثانية

### التعلم الإنسانى للمناهاة

يشيع استخدام المناهاة فى علم النفس كأداة لدراسة التعلم . ولقد تعلمتها حيوانات كثيرة مختلفة الأنواع : دود أرض ، سلاحف ، فراخ ، فيران ، قرود ، كما تعلمها الإنسان . وانتشار استخدام المناهاة كوسيلة لدراسة التعلم عند الحيوان والإنسان يرجع إلى سهولة تقنين إجراءات تعلمها ، ولأنها تلقى الضوء على أنواع كثيرة من المسائل . ومن أمثلة هذه تحليل الاجراءات المستخدمة فى تعلم الأعمال الجديدة ، واكتشاف المؤشرات الأساسية التى تستخدم فى التعلم ، ودراسة الدوافع فى التعلم ، وتأثير السن على التعلم وغير ذلك كثير .



وتتكون المتاهة أساساً من مجموعة من الممرات على المفحوص أن يتعلم أن يعبرها في مسار مستمر حتى يصل إلى الهدف باستخدام الحد الأدنى من الطاقة والزمن . والملاحح الأساسية للمتاهة العادية تظهر في الشكل الموضح . هناك نقطة بداية (حجرة البداية) وهي ب ، وعندما يصل المفحوص إلى النقطة أعلى أن يختار الذهاب يمنة أو يسرة ، والسير إلى اليمين يؤدي إلى ممر مغلق . أما السير إلى اليسار فإنه يحمل إلى نقطة عليه أن يختار عندها مرة ثانية ، والممر الصحيح يكون إلى اليمين لأنه يؤدي إلى ممرات أخرى وينتهي إلى الهدف ، وعندما يتعلم الفرد المتاهة فإنه يتجنب الممر المغلق عند كل نقطة اختيار ليتحرك إلى الهدف .



شكل ٤  
المتاهة الأساسية لمتاهة التلويح

وقاس التعلم في المتاهة بمقياسين :

١ - عدد الأخطاء في المحاولة .

٢ - الزمن المستغرق من نقطة البداية إلى نقطة النهاية (الهدف) .  
وتعريب الخطأ تعسفي . وبحسب الخطأ عادة عندما يمضي الفرد مسافة ملحوظة في ممر مغلق أو حين يمود نحو نقطة في الممر لا يجب ، وعندما

نندد أو تدقق في تحديد الخطأ فإننا نجعل المناهة عملاً أكثر صعوبة ، فقد نحسب التوقف في المناهة خطأ .

وهناك أنواع كثيرة من المناهات . فقد اشتملت مناهات كبيرة كان للفرد يجتازها شيئاً على الأقدام ويتعلم تجنب الممرات المائقة . وفي بعض المناهات يسمح للشخص بأن ينظر إليها وفي أخرى بحال بينه وبين ذلك بتغطية العينين بعصابة ويصعب بناء المناهات الكبيرة بحيث يمكن تجنب المؤشرات الانوية التي تساعد على تعلم الأمر الصحيح ، كوضع علامات على أرضية المناهة أو جدرانها في حالة استخدام الفرد المتعلم لبصره . وفعلنا ذلك فإن هذا النوع من المناهات يحتاج إلى فسخة من المسكان ليست متوفرة عادة ، ولتجنب هذه الصعوبات استعاض عنها بمناهة يدوية مصنوعة من مادة صلبة كالخشب وإمراتها جوانب بارزة لتوجيه القلم . والمناهات المتوافرة في معامل علم النفس في مصر ثلاثة :

( ١ ) «مناهة كابين» وهي مناهة محفورة في الخشب لها فتحتان جانبيتان وهي موضوعة على قاعدة خشبية . وعليها سقف من الخشب مغطى بقماش أسود به فتحة يدخل المبحر يده منها .

( ٢ ) «مناهة الجرس الكهربى» مناهة محفورة في الخشب لها فتحتان جانبيتان وهي موضوعة على قاعدة خشبية وعليها سقف من الخشب مغطى بقماش أسود به فتحة يدخل المبحر يده فيها . والمناهة مجهزة بجرس كهربى بحيث يبدق للتنبيه بالخطأ .

( ٣ ) المناهة المكشوفة : وهي عبارة عن مناهة من الخشب مكشوفة محفورة بها طرق ، وبها دائرتان صغيرتان هما نقطة البداية ، ونقطة النهاية يدخل القلم في إحداهما ويمضى به للفرد حتى ينتهى إلى الفتحة الأخرى .

والسيطرة على الحافز للتعلم في المتاهة الإنسانية ليست بالأمر السهل .  
وينبغي أن تثير عند الفرد اتجاهها موجبا نحو التعلم الفعال منذ البداية ،  
وذلك بالتحديد الواضح للهدف من هذا العمل ، على ذلك توجيهات واضحة  
تتصل بالطريقة وما يثير الدافعية ، كالرغبة في التفوق على الآخرين والتنافس  
معهم ، أو للرغبة في الحصول على رضا المدرس وموافقته ، أو مجرد تحقيق  
اشباع من حل موقب أو مشكلة معقدة .

دعنا الآن ننظر في الطريقة التي يتعلم بها أفراد الإنسان المتاهة . إن  
الاشارات الموجهة للتعلم المتوافرة للفرد المنطى العينين قاصرة على التمس  
والحساسية العضلية ويمكن أن تستخدم هذه المؤشرات بطرق مختلفة .  
وهناك حُرُق ثلاث لتعلم المتاهات بالنسبة للإنسان عادة . بعض الأفراد  
يعتمد على تقارب لفظية ، فقد يحفظ السير في المتاهة بأن يقول مرتين إلى  
اليمين وثلاث مرات إلى اليسار وهكذا .

والتقرير اللفظي أكثر فاعلية من الطريقتين الآخرين أعنى الطريقة  
البصرية . وهي تكوين صورة بصرية للمتاهة وخاصة للبراز الصحيحة  
( المقتوحة ) الموصلة للهدف ، وطريقة التعلم الحركي أى أن يحاول الفرد  
أن يقوم بالحركات الصحيحة في الأماكن المناسبة .

وعلى الطالب أن يجيب عن عدد من الاسئلة من أهمها :

١ — ما هي الطريقة التي استخدمها المفحوص في تجنب الممرات المغلقة ؟  
وما دور المحاولة والخطأ في تعلم أجزاء المتاهة ؟ وإلى أى مدى استعان  
المفحوص أيضاً بخطة منظمة ، أو محاولة وخطأ كائنين ؟

٢ — ما التباين الذي حدث في معدل تعلم المتاهة ؟

٣ - أى أجزاء ظهرت سهولة تعلمه وأياً بد صعباً ؟

المشكلة : هدف هذه التجربة هو :

(١) قياس التقدم فى تعلم متاهة إنسانية .

(ب) الكشف عن الطرق التى يستخدمها الفرد فى تعلم متاهة .

طريقة إجراء التجربة (متاهة كليلين) :

١ - يشترك فى إجراء التجربة طالبان ، ويقوم أحدهما بدور الفاحص والآخر بدور المبحوث ثم يتبادلان الوضع .

٢ - يضع الفاحص المتاهة مغطاة بالساترة بحيث تكون فتحة الساترة أمام المبحوث وعلى بعد مناسب من حافة المنضدة .

٣ - يدخل المبحوث يده من الحزم ويمسك بالقلم بحيث لا تمس أصابعه المتاهة نفسها ويساعد الفاحص فى وضع يده على إحدى فتحات المتاهة .

٤ - يقول الفاحص للمبحوث : أنا طائر كتمشى بالقلم على خطوط المتاهة من غير ما ترفعه لحد ما تخرج من الفتحة الثانية . حاول أن تعمل بأقصى سرعة دون ضياع الوقت .

٥ - بحسب الفاحص الزمن الذى يمضيه المبحوث فى كل محاولة بدقة وكذلك عدد الأخطاء .

٦ - تكرر هذه المحاولات أى عدد من المرات مع تدوين الزمن فى كل محاولة وكذلك عدد الأخطاء حتى يثبت الزمن فى ثلاث محاولات متعاقبة .

٧ - ضع النتائج فى جدول مكون من ثلاث خانات الأولى تبين رقم

المحاولة والثانية تبين الزمن المستغرق بالتوافقي المحاولة . والثالثة تبين عدد الأخطاء في كل محاولة .

٨ - يلاحظ للفاحص أن المفحوص لا يستعمل أصبعه كدليل للحركة داخل المتاهة .

طريقة إجراء تجربة ( متاهة الجرس الكهربائي ) :

١ - يشترك في إجراء التجربة طالبان ، ويقوم أحدهما بدور الفاحص والآخر بدور المفحوص ثم يقادلان الوضع .

٢ - يضع الفاحص المتاهة مغطاة بالستارة بحيث تكون فتحها أمام المفحوص .

٣ - يدخل المفحوص يده من الكم ويمسك بالقلم العاكس بالمتاهة بحيث لاتمس أصابعه المتاهة نفسها ويساعده الفاحص في وضع يده على إحدى فتحتي المتاهة .

٤ - يقول الفاحص للمفحوص : أنا عاوزك نمشي بالقلم على خطوط المتاهة من غير ماترفه لحد ما تخرج من الفتحة الثانية ، ولاحظ إذا دخلت في طريق مسدود مبدق جرس للتنبيه . حاول أن تشغل بأفصى سرعة ودقة دون ضياع الوقت .

٥ - يحسب الفاحص الزمن الذي يستغرقه المفحوص في كل محاولة ويرصد في جدول .

٦ - تحسب عدد دقائق الجرس في كل محاولة وترصد في الجدول .

٧ - تكرار هسنة التجربة لأي عدد من المحاولات مع تدوين الزمن وعدد الأخطاء في كل مرة حتى يثبت الزمن والأخطاء في ثلاث محاولات متتالية .

٨ - يلاحظ الفاحص أن المفحوص لا يستعمل أصبعه كدليل للحركة داخل المتاهة .

٩ - ضع النتائج في جدول مكون من ثلاث خانات الأولى تبين رقم المحاولة والثانية مخصصة للزمن الذي تستغرقه المحاولة والثالثى والثالثة لعدد الأخطاء في كل محاولة .

لاحظ ما يأتي :

١ - خلال إجراء التجربة لا تلتق إلى المفحوص بأي نتائج عن عمله حتى ينتهي من التجربة .

٢ - بعد انتهاء التجربة حاول أن تكتشف الطريقة أو الطرق التي استخدمها المفحوص في تعلم المتاهة .

٣ - أعط المفحوص فترة راحة بعد كل محاولة مقدارها ثلاثون ثانية حتى تقلل من تأثير التعب إذا طالت الفترة عن ذلك فإنها تفرقل التعلم .

٤ - يجب مراقبة المفحوص خلال هذه الفترات ، فقد يتحدث إلى نفسه أو يتابع نموذج المتاهة في الهواء فكل هذه الملاحظات تساعد على تفسير طريقة تعلم الفرد للمتاهة .

طريقه إجراء تجربة المتاهة المكشوفة (متاهة يونج) :

١ - يشترك في إجراء التجربة طالبان يقوم أحدهما بدور الفاحص والآخر بدور المفحوص ثم يتبادلان الوضع .

٢ - يضع المفحوص المتاهة أمامه على أن يكون الضلع القريب من هو الضلع الذي يحاوره نقطتا البداية والنهاية .

٣ - يقول الفاحص للمفحوص : أنا عازلك تحط القلم في الدائرة

القرية وتمشى به في الخطوط التي قد امك لحد ما توصل الدائرة الثانية - حاول أن تعمل بأقصى سرعة ومضيعة وقت .

٤ - يمسك المفحوص القلم ويضعه في الدائرة القريبة منه ( نقطة البداية ) ويحركه ليصل إلى الدائرة الثانية ( نقطة النهاية ) .

٥ - بحسب الفاحص الزمن الذي تستغرقه هذه التجربة بدقة ( ويبدأ حساب الزمن من اللحظة التي يطلب الفاحص من المفحوص أن يبدأ التجربة ) .

٦ - تكرر هذه التجربة لأي عدد من المرات حتى يثبت الزمن عند أدنى حد ممكن في الثلاث محاولات الأخيرة مع ملاحظة ألا تقل المحاولات في مجموعها عن عشر محاولات .

تناقش نتائج التجربة في ضوء دراسة الطالب لعملية التعلم وشروطها ونظرياتها مع إبراز ما يلي :

( أ ) نوع التعلم السائد والأسباب التي أدت إلى تحديد هذا النوع .

( ب ) العمليات العقلية التي ساعدت على إتمام هذا النوع من التعلم .

( ج ) ملاحظات الفاحص بالنسبة لنفسه وبالنسبة للمفحوص خلال

القيام بالتجربة وارتباط ذلك بالظروف البيئية المحيطة بهما .

### التجربة الثالثة

#### الرسم في المرأة

عندما يحاول إنسان أو حيوان أن يتعلم عمل شيء فإنه يجرب إجراء يخفق فيه يحاول ثانية وهكذا حتى يتحقق النجاح ويطلق على هذا السلوك المحاولة والخطأ . في مثل هذا الموقف يتعلم الإنسان بسرعة مراجعة الحركات

للخاطئة واستبدلها بأخرى تدعى إلى النجاح . واستمرار هذا السلوك محاولة بعد محاولة مع تزايد التركيز على الاستجابات الناجمة يؤدي إلى تحسن في الكفاءة . وتزير التنبص ودق السامير بالمطرقة أمثلة للمهارات التي يكسبها الأطفال من طريق المحاولة والخطأ .

وتتطلب متابعة خط منرج بقلم تتأوتا وثقاً بين اليد والعين . ونحن نستطيع أن نفعل ذلك بسهولة لأن لنا حيلة من الخبرات المساضية المستفيدة استطعنا خلالها أن نكون مثل هذه العادات وما يماثلها وذلك باستخدام منيرات همرية وحركية ويتعلم الفرد في تجربة الرسم في المرآة أن يضع القلم بين خطي نجمة مرسومة وأن يتبع مسار الرسم حتى يعود إلى القطعة التي بدأ منها مع محاولة حدم الخروج من بين الخطين ، ودون أن يرفع القلم : ويقوم الفرد بهذا العمل وهو ينظر إلى المرآة وليس إلى يده التي ترسم أي أنه يرى صورة مقلوبه في المرآة ، أي أن الموقف المألوف للفرد قد تغير وعليه أن يتعلم تأزرا جديداً بين العين واليد مخالفاً لما تعلمه من قبل وما ييسر أداءه . . وبما أن التخطيط العقلائي والتفكير الاستباقي لا يفيدان خلال المحاولات المبكرة ، أو أن فائدتها قليلة ، فإن السلوك يتراجع إلى المستوى الابتدائي نسبياً الذي يستند إلى المحاولة والخطأ . ويحدث التحسن في معظمه دون الاقادة من التخطيط من قبل المتحوص .

#### وانتقال أثر التعلم له ثلاثة أوضاع :

- ١ — أن عادة تيسر اكتساب عادة أخرى ( الانتقال الإيجابي لأثر التعلم ) .
- ٢ — أن عادة تكف أو تعوق تكوين عادة جديدة ( الانتقال السلبي ) .



٣ - أن العادة لا تظهر انتقال أثر تعلم إيجابي ولا تظهر انتقالا سلبيا بالنسبة للموقف الجديد .

غير أن الرسم في المرأة يظهر الانتقال الموجب والسالب لأثر التعلم ، ويتضح من ملاحظة المحاولات الأولى للرسم التأشير المعرقل للعادات السابقة ، أى الانتقال السلبي لأثر التعلم . أما الأثر الإيجابي لا انتقال أثر التعلم فيمكن دراسته بقياس أداء اليد الماهرة . واليد الأقل مهارة في الرسم ، تمارس اليد الماهرة سلسلة من المحاولات ثم تقاس مهارة اليد الأقل مهارة ثانية ، وتدل المقارنة على مدى تأثير ممارسة اليد الماهرة على مستوى أداء اليد غير الماهرة أى على مقدار انتقال أثر التعلم الموجب .

وانتقال أثر التعلم الموجب في أداء مهارة حركية من تدريب سابق لمجموعة أخرى من العضلات عادة كبير من حيث المقدار . ويكون على أكبر نحو عندما تكون الأعضاء والعضلات متماثلة أو متماثلة كاليد اليمنى واليد اليسرى . ويكون أقل من اليد إلى القدم في نفس الجانب من الجسم ويكون في أدنى صورة من اليد في جانب من الجسم إلى القدم في الجانب الآخر .

وتحليل بيانات هذه التجربة سوف يكشف عن إجابات عن الأسئلة التالية :

١ - ما طيعة التعلم بالمحاولة والخطأ ؟

٢ - ما هي الوسائل التي استخدمها المفحوص لتصبح حركته في الانجاء الصحيح ؟

٣ - ما مدى فائدة التخطيط في المحاولات المبكرة والمحاولات المتأخرة ؟

٤ - ما الاتجاه النفسى الذى يقسم به المفحوص نحو التجربة وما استجابته لها ؟

٥ - ماهى المقادير النسبية لانتقال السلبى لليد الماهرة وغير الماهرة خلال المحاولات الأولى فى الرسم بالمرآة ؟

٦ - ما الدليل على وجود انتقال أثر تعلم موجب ؟

المشكلة : أن الهدف من هذه التجربة هو :

(١) ملاحظة نموذج من نماذج التعلم بالمحاولة والخطأ .

(ب) ملاحظة الاعاقة أو انتقال أثر التعلم السالب بين الرسم فى المرآة، وعادات الفرد الراسخة .

(ج) دراسة انتقال أثر تعلم مهارة من جهاز عضلى آخر .

الأدوات : جهاز الرسم فى المرآة . ورقة مرسوم عليها نجمة كبيرة .

#### طريقة إجراء التجربة :

١ - يشترك فى التجربة طالبان يقوم أحدهما بدور الفاحص والآخر بدور المفحوص ثم يتبادلان الوضع .

٢ - توضع الورقة المرسوم عليها النجمة على القاعدة الخشبية بحيث تكون موازية لقاعدة المرآة .

٣ - يحرك الحاجر حتى لا يرى المفحوص الرسم الذى على الورقة إلا فى المرآة .

٤ - يبدأ المفحوص المحاولة « باليد اليسرى » وذلك بوضع القلم بين خطى النجمة ويمشى بالقلم بين الخطين إلى أن تعود إلى المنطقة التى بدأت منها ، حلول ألا تخرج من بين الخطين ، وإذا خرجت ارجع دون أن

ترفع القلم ، مع ملاحظة أن يكون نظرك إلى المرأة فقط دون الورقة ،  
ويقوم الفاحص بتسجيل الزمن المستغرق .

٥ - بعد المحاولة التي باليد اليسرى يقوم المفحوص مباشرة بإجراء هذه  
العملية عدة مرات باليد اليمنى حتى يثبت الزمن في الثلاث محاولات الأخيرة ،  
مع مراعاة ألا تقل المحاولات عن عشر ، ويقوم الفاحص برصد الزمن  
المستغرق في كل محاولة .

٦ - بعد ذلك . يقوم المفحوص بإجراء العملية مرة واحدة أخرى بعد  
المحاولات اليمنى ، باليد اليسرى ويسجل زمنها الفاحص .

٧ - وضع النتائج في جدول من خاتمتين الأولى لرقم المحاولة والثانية  
للزمن المستغرق بالثواني .

#### المطلوب :

( أ ) ارسم رسماً بيانياً يوضح منحني التعلم الخاص باليد اليمنى (الماهرة)  
وذلك بتوصيل النقاط الخاصة باليد اليمنى بعضها ببعض .

( ب ) ارسم خطأً بيانياً بين نقطتي اليد اليسرى ويوضح انتقال أثر  
التدريب أو التعلم على نفس الرسم البياني .

( ج ) بتحليل تعليقات المفحوص وملاحظة سلوكه صف تعلم الرسم  
بالمرأة . وبين الوسائل التي يوجه المفحوص بها حركات يده إلى الاتجاه  
الصحيح ؟ وإلى أي مدى يساعد التخطيط في المحاولات المبكرة وفي المحاولات  
التأخرة ؟ وما هي استجابة المفحوص لهذا العمل واتجاهه نحوه ؟

( د ) ما طبيعة انتقال أثر التعلم السالب خلال المحاولات المبكرة  
وخلال المحاولات التأخرة ، وما استجابة المفحوص لذلك ؟

( ٦ - السونت )

### المراجع

١ — أحمد زكي صالح : علم النفس التجريبي . دار النهضة العربية ،  
القاهرة ١٩٧٢ .

2 — David C. Edwards, General Psychology : The  
Macmilan Co., London, 1988.

3 — R S. Woodwooth & D. G. Marquis, Psychology,  
5th ed. N. Y. : Henry Holt & Co., 1947, 496-541.

4 — H. L. Munn, Psychology, 3rd ed. Boston : Houg-  
hton Mifflin Co., 1956, 209-311.

5 — M . A. Tinker & W. A. Russell , Introduction to  
Methods in Experimental Psychology, (third ed.), Appleton-  
Century — Crofts, Inc. N, Y.

## الفصل الرابع

### تطويع السلوك

تمهيد :

مسئولية المعلم عن تربية كل تلميذ من تلاميذه في حجرة الدراسة غنية عن البيان . ولكن السؤال الذى ينبغى أن نطرحه هنا هو : مامنى المسؤولية في هذا المجال :

يفسر بعض علماء النفس المسؤولية هنا بقولهم أن المعلم مسئول عن التغيرات السلوكية التى ينبغى أن تتحقق فى الهدف المدرسى . وعلى سبيل المثال ، تعلم التلميذ القراءة يدخل فى تربيته . والقراءة سلوك . وإذا تعلم التلميذ القراءة فقد تغير سلوكه . ومن المتوقع أن يستخدم المعلم أكثر الطرق فاعلية فى تحقيق هذا التغير السلوكى . ولا سبيل إل ذلك إلا بإبراز أهمية مبادئ تطويع السلوك والعناية بها . ويستطيع المعلم أن يطوع التغيرات فى سلوك تلاميذه باستخدام أساليب التعزيز بعناية .

والهدف العام لهذه الوحدة هو أن تعرف على المبادئ الأساسية لتطويع السلوك وتوجيهه ، وأن تتيح لك الفرصة لتطبيقها واستخدامها فى مواقف فعلية والسكى تقدير على تشكيل السلوك وتوجيهه لا بد من أن تلم إلماما مقولا بنظرية التعزيز reinforcement theory وسوف تزودك هذه الوحدة التعليمية بأفكار أساسية عن التعزيز وسوف تتيح لك الفرصة لتقوم ببعض التطبيقات لهذه الأفكار .

### ما الفرق بين الاستجابات وفكاتها :

يقوم المعلم بتقويم أداء التلميذ ليقرر هل ينقل إلى صف أعلى أم يبقى  
عاما دراسيا آخر في صفه ؟ ويقوم المشرّف بتقويم أداء موظف ليرى هل  
من الصواب ترقيته إلى وظيفة أعلى أم لا ؟ ويقوم الطبيب بتقويم سلوك  
المريض ليقرر وجوب استمرار علاجه في المستشفى أو وجوب تركها  
في لحظة معينة . . إلخ ولكن نقوم أداء شخص ينبغي أن نلتفت إلى  
استجاباته وأنماط سلوكه .

رغم أناس من استجابات متنوعة كثيرة ومتميزة بحيث يصعب  
تنظيمها ومن هنا فإننا نبحث عن فئات تدرج فيها ومن أمثلة ذلك ما يأتي :

(٢)	(١)
استجابات عدوانية	استجابات أكاديمية
١ - يضرب الطفل زميله .	١ - الذهاب إلى حجرة الدراسة .
٢ - يلعب بخشونة .	٢ - قراءة كتاب .
٣ - يصيح في وجه أترابه .	٣ - كتابة ملخص للدرس .
٤ - . . . .	٤ - . . . .
٥ - . . . .	٥ - . . . .

أصنف استجابتين إلى كل فئة من الفئتين السابقتين . ثم حدد فئتين  
جديدتين وأذكر استجابات سلوكية معينة في كل منها :

(٣)	(٤)
١ - . . . .	١ - . . . .
٢ - . . . .	٢ - . . . .



أكتب للمعلومات التي تعتقد أن إرسالها ضروري عند تحويل الطفل إلى الإخصائي النفسي حتى يبدأ علاجه لهذا الطفل ، أو أقترح الخطوات التي ينبغي على المدرس أن يقوم بها في هذا العدد :

- • • • •
- • • • •
- • • • •
- • • • •
- • • • •
- • • • •
- • • • •
- • • • •
- • • • •
- • • • •

ولذا أردنا أن نلخص النقطة الأساسية في هذا المجال ، فإننا نقول أن من المهم تحديد الاستجابات المتميزة في فئة سلوكية معينة حتى نضمن تفاهما صحيحا ودقيقا بين المعنيين بتشكيل سلوك التلميذ ، فإذا قلنا أن تلميذا معينا سبق في الصف الخامس لأنه لا يصلح تلميذا في الصف السادس فإنا نقول أن هذا الطفل لم يتقن أيًا من المهارات التي تدرس عادة في الصف الخامس . ولكن تكلم بلغة أدق قد نقول أن الطفل ضعيف في الرياضيات بحيث لا يستطيع أن ينتقل إلى صف أعلى . وأن الصعوبة الأساسية التي يواجهها في الرياضيات هي ضعفه في الكسور . أن هذا التخصيص يحدد هدف العمل العلاجي . ويركز عليه . وترتب على ذلك أننا لن نضع



الوقت في تدريب التليد على مهارات سبق له أن أتقنها ويمكن أن ترقى  
بالطفل إلى المستوى المناسب في الرياضيات .

### وصف السلوك :

كيف نصف السلوك الذي نلاحظه ؟ يحتوى القاموس على كلمات  
كثيرة يمكن استخدامها لوصف الأفراد في سهولة ويسر . ويمكن أن  
نصف إنسانا بأنه غنى ، أمين ، ذكى ، ولكن هذه الكلمات لاتعمل إلى  
الأخريين معلومات دقيقة عن هؤلاء الأفراد حتى في أحاديثنا اليومية .  
وهذا الاستخدام للمفردات اللغوية لا يختلف عن وصفنا للطفل بأنه  
مضطرب انفعاليا .

وقد بينا فيما سبق أن هنالك بدلا أفضل وهو أن تستخدم كلمات  
أكثر تحديدا كأن نحدد الفرد دخل السنوى بدلا من وصفه بالثنى ، أو نتكلم  
عن نسبة ذكائه بدلا من وصفه بالذكاء ، أو بين درجاته المدرسية بدلا  
من وصفه بأن لديه ميلا أكاديميا قويا .

واستخدام كلمة ذكاء بطبيعة الحال له مزاياه لأنه يرتبط ارتباطا ذا  
معنى بالأداء الإنسانى المعقد ولأنه يرتبط بالنجاح في مواقف كثيرة متنوعة  
غير أن المصطلح نسبة الذكاء أكثر تحديدا ودقة . وهذا التمييز يظهر الفرق  
بين اتجاهين في تناول السلوك . أحدهما يمتد على التفسير الشخصى للملاحظ  
وعلى حكمه ومن المعروف أن المقاييس الذاتية للثروة والذكاء تتأثر تأثرا  
كثيرا بتفسير الملاحظ . بينما نجد أن الألفاظ الموضوعية مثل الدخل السنوى  
ونسبة الذكاء لها معاني مقننة لاتتأثر تأثرا كبيرا بحالة الملاحظ المازاجية المؤقتة  
وقد ينسأل سائل عن ضرورة الحاجة للتقنين . والحق أن السبب الرئيسى

للتقنين هو أنه يسر التفاهم ويضمن أن تكون الإعادة دقيقة حين تظهر الرغبة في ذلك . وتعرض للملاحظة التي تتأثر بالتجرب الشخصية للمدرك لنفس تنوع من التفسير الذاتي من قبل المستقبل في عمية الإتصال أما إذا استخدمنا وحدات قياس مقتنة فإن المتحدث والسامع يتوصلان إلى مدرك واحد . وعلى هذا فإن الحاجة إلى تكرار الخبرة تقتضى أن تتمحر الألفاظ التي نستخدمها في الملاحظة من التفسيرات الشخصية والأحكام الذاتية . وأن تستخدم بدلا من ذلك أنماط وصفية كمية لأن هذه الأخيرة أكثر ملاءمة من الألفاظ التفسيرية .

وثمة تحذير أخير ينبغي أن تشير إليه وهو أن الناس كثيرا ما يقتنعون باستخدام التعميمات الذاتية عند تلخيصهم لملاحظاتهم ، استنادا إلى توافر قدر طيب من الثبات بين الملاحظين . وهذه مغالطة معروفة . وهناك تفسيران لهذا الإتفاق العام بين الملاحظات الذاتية ، التفسير الأول : أن التعميمات قد تكون غامضة فلا يظهر التناقض بينها ، أى أنها تشمل على عناصر سلوكية كثيرة . والتفسير الثاني : أن مقاييس الثبات هذه لا تعتمد بالدرجة الكافية إلى الأساس الفيزيقي للملاحظة ، ولكنها تعكس اتفاقا اجتماعيا قد يستند برمه على التفسيرات الذاتية المشتركة .

ولتوضيح النقطة السابقة نقول أن مفهومك للقي قد طرأت عليه تغييرات كثيرة ونقل أنها سبعة من حيث العدد فصرورك اليوم في بداية المرحلة الابتدائية يختلف عن نهايتها ، وفي بداية المرحلة الإعدادية يختلف عن نهايتها . وفي بداية المرحلة الثانوية يختلف عن نهايتها وفي بداية المرحلة الجامعية يختلف عن نهايتها أى أن القى له ثمان تعريفات مختلفة وفي كل نقطة كان ينك وبين الآخرين قدر من الاتفاق فيما يتصل بتفسيرك الذاتي للثروة ولكك كنت مختلفا عن الآخرين الذين يتسكون بأحد التعريفات السبعة الأخرى .

والآن عليك أن تقدم تعريفات موضوعية للكلمات الآتية :

مجهول . . . . .

. . . . .

. . . . .

ودود . . . . .

. . . . .

. . . . .

جدير بالثقة . . . . .

. . . . .

. . . . .

يتق في الآخرين . . . . .

. . . . .

. . . . .

اكتب ثلاث عبارات عامة ثم قدم أوصافاً أكثر تحديداً تجعل عملها .

. . . . .

. . . . .

. . . . .

. . . . .

. . . . .

. . . . .

. . . . .

. . . . .

### ما المقصود بمعدل الاستجابات .

لقد لاحظنا أن الاستجابات إذا وصفت بتغيرات كمية فإن ذلك يساعد على زيادة الدقة في التفاهم بين الناس. وجدربنا أن نقرر بادية ذى بدء أمرين لا ثالث لهما ؟ الأمر الأول أى فرد تصدر عنه عناصر سلوكية متنوعة تنوعاً كبيراً : والأمر الثانى أن جميع هذه العناصر لا تحدث بنفس التواتر أو التكرار .

إننا نقول أن جميع العناصر السلوكية تحدث ، لكنها تختلف من حيث احتمال حدوثها فلكل منها احتمالاته المحددة ، وإذا لاحظنا الخصائص السلوكية لكل فرد فإننا ندرئ أن بعض العناصر تحدث بتكرار أكبر من البعض الآخر ، أى أن بعضها أكثر احتمالاً فى حدوثه من البعض الآخر ، وعلى سبيل المثال ، فى ظل الظروف العادية فى الصف الدراسى ، يكون احتمال حديث التليذ إلى المعلم أعلى من احتمال دفعه لزميله الذى يجاوره . ،

ومهما يكن من شئ ، فمنه لا نستطيع أن نعمم ما يجرى فى هذا الموقف على المواقف الأخرى ، فنقول أنه فى كل مرة تجلس جماعة من الناس أمام شخص أو أشخاص فإن من المناسب أن يتحدثوا إلى الشخص ، ذلك لأن هذا السلوك ليس مناسباً على الإطلاق عند مشاهدة مجموعة من الناس مسرحية ، أو عند ما يدعون لسامح محاضرة ( لاحظ أننا عندما نتحدث عن معدل الاستجابة فإننا نهم بتكرارها ) .

### ما المقصود بمعدل الاستجابة المناسب ؟

حدثت كثيراً أننا لالفتت إلى قطاعات كبيرة من حصيللة الأفراد السلوكية وذلك لأنها تحدث بطريقة روتينية أى بمعدلات مناسبة ،

ولكننا نلتفت إليها إذا كانت معدلاتها غير مناسبة سواء أكان ذلك بالزيادة أو النقصان . وسوف نطلق على الاستجابات ذات المعدل العالي تزيدها في السلوك وعلى الاستجابات ذات المعدل المنخفض قصوراً في السلوك . ويظهر ذلك في المواقف التي نسميها شاذة أو مرغوب فيها أو مشكلة .. الخ ونحن في هذه الحالة نحاول أن ندخل على سلوك الفرد تغييراً وتعديلاً في هذه المواقف .

متى يعتبر السلوك تزيدها أو قصوراً وكيف يمكن تحديد ذلك ؟

من نافذة القول أن نقرر صعوبة تحديد معايير عامة تحدد لنا المستويات اللائمه لسلوك معين . فنظامنا الاجتماعي وثقافتنا قد أكدت لنا حقيقة هي : أن بعض الفئات السلوكية أكثر تواتراً وحدوثاً عند قطاع معين من السكان دون آخر وحتى بالنسبة لقطاع معين من السكان ، لا يمكن أن نفترض معايير عددية لعناصر سلوكية متفقا ونعتبرها مرغوباً فيها . والسؤال الذي ينبغي أن نطرحه هنا هو :

كيف نضفي بعض النظام على هذا المجال المنفسح المربص ؟

إن تواتر سلوك معين بالنسبة لشخص ما مرهون في المادة بما يحيط به من أشخاص في بيئته التي يعيش فيها . أي أن معدل تكرار استجاباته يتحدد نتيجة تأثير من يحيطون به لأنهم يسيطرون على نتائج هذا السلوك أي أن لكل عنصر سلوكي نتيجة يربحها شخص أو أشخاص في بيئة الفرد . وهذه النتائج تؤثر في معدل احتمال حدوث عناصر سلوكية معينة . وهكذا فإن بدرجة نتائج السلوك أو الاستجابة بعناية تحقق التغير المرغوب فيه أي تحدد تكرار السلوك المقصود ( target behavior ) وهذه البرجة مثار اهتمامنا في الأجواء التالية :

تخبر أربعة عناصر سلوكية ، ثم حدد موقفين لكل منها أحدهما يدون المعدل العالي مرغوباً فيه والآخر يكون هذا المعدل مرغوباً عنه :

السلوك	المعدل العالي	المعدل العالي
	مرغوب فيه	مرغوب عنه
١ — الجري	الباق	ردهات المدرسة
٣ —	.	.
٣ —	.	.
٤ —	.	.
٥ —	.	.

والآن تخبر خمسة عناصر سلوكية ، ثم حدد موقفين لكل منها ، أحدهما يكون المعدل المتخفيض مرغوباً فيه ، والآخر يكون هذا المعدل مرغوباً عنه :

السلوك	المعدل المتخفيض مرغوب فيه	المعدل المتخفيض مرغوب عنه
١ —	.	.
٢ —	.	.
٣ —	.	.
٤ —	.	.
٥ —	.	.

ثم حلل البيئة التي تعمل فيها ، وضع قائمة بعناصر سلوكك الملائمة ذات المعدل المرتفع وأخرى بعناصر سلوكك التي ينبغي أن تحدث بمعدلات منخفضة .

العناصر السلوكية ذات المعدل المرتفع العناصر السلوكية ذات المعدل المنخفض

- ١ - . . . . .
- ٢ - . . . . .
- ٣ - . . . . .
- ٤ - . . . . .
- ٥ - . . . . .

والآن قم بنفس التدريب بالنسبة لعناصر سلوك من يتفاعلون معك  
(على سبيل المثال التلاميذ) .

العناصر السلوكية ذات المعدل المرتفع العناصر السلوكية ذات المعدل المنخفض

- ١ - . . . . .
- ٢ - . . . . .
- ٣ - . . . . .
- ٤ - . . . . .
- ٥ - . . . . .

ما هي الخطوات الأساسية التي ينبغي أن نتبعها لتغيير معدلات السلوك؟

نحن الآن نقدم نحو الجزء الهام في تشكيل السلوك أى تغيير معدل  
وهناك ثلاث خطوات أساسية فى أى برنامج لتعديل السلوك وهى:

- ١ - تحليل الموقف لتحديد السلوك الذى ينبغي تغييره .
- ٢ - تحديد النتائج التى تؤدي إلى استمرار السلوك الحالى أى  
تحافظ عليه .
- ٣ - اكتشاف النتائج التى يمكن مبالغتها حتى تغير معدل السلوك .

تتطلب الخطوة الأولى تحديد الخط القاعدي أو المعدل القاعدي لتكرار وقائع سلوك معين في ظل الظروف البيئية المألوفة ، أى قبل أن نغير أى نتائج لهذا السلوك وعائنا أن نلاحظ هذا الخط القاعدي عدة أيام حتى نعرف على نظام معين . والهدف من تحديد المعدل القاعدي هو تحديد نقطة البداية التي نستطيع أن نقارن على أساسها وتبين ما مرأ من تعديل على السلوك وذلك بعد البدء في برنامج تعديله فعلا .

ولتوضيح ذلك نقول : شخص يريد أن ينقص عدد السجائر التي يدخنها . في هذه الحالة لا بد أن نحدد هذا العدد . وقد نسأله عن مقدار ما يدخن منها فيقول ما بين ١٠ و ١٥ سيجارة ، يوميا . وهذه إجابة غير دقيقة بالقدر الكافي لأن العدد هنا يتراوح ما بين ٢٠ سيجارة وأربعين و فرق كبير بين الحد الأدنى والحد الأعلى . وقد يبدل هذا الشخص مجموع الدخان التدخين ويدخن عليه واحد ، يوما لمدة ثلاثة أيام . ولكن مثل هذا السلوك لا يدل على أنه قد تقدم عندما ما هو خطأ لأنه قد أخطأ في تقديره . فمعدل سلوكه . وهذا النقص في التقدم نحو الهدف قد يكون منبأ لخطئه . ويكون سبباً كافياً لتوقف الشخص عن تنفيذ برنامج الإقلاع عن التدخين .

ومن ناحية أخرى ، إذا قام هذا الشخص بإحصاء دقيق . أى بتحديد الخط القاعدي خلال فترة من ثلاثة أيام إلى خمس ، فإنه سوف يعرف المعدل الدقيق لتدخينه . افترض أن المتوسط هو ٣٥ سيجارة في اليوم ، فإذا أنقصها إلى ٢٠ كل ذلك علامة على التقدم في برنامج تعديل سلوكه لها أهميتها .

في كل حالة من الحالات الآتية ضع علامة على سلسلة الأرقام التي تعتقد أنها تمثل خطأ قاعدياً مناسباً لسلوك معين ، ثم حدد السبب الذي دفعك



إلى اختيارها. تذكر أن اتجاها الأعداد هو المهم ، وليس القيم المطلقة لها وإذا وجدت صعوبة في إحداها ، ضع القيم في رسم بياني .

.....	١٠ ، ١٥ ، ١٧ ، ١٩ ، ١٨ ، ١٨ ، ١٦ — ١
.....	١٣ ، ٣٣ ، ١٥ ، ١٩ ، ١٤ ، ١٩ ، ١٦
.....	١٩ ، ١٨ ، ١٧ ، ١٦ ، ١٥ ، ١٥ ، ١٤ — ٢
.....	١٨ ، ١٦ ، ٢٠ ، ١٤ ، ١٩ ، ١٣ ، ١٥
.....	١٣ ، ١٥ ، ١٤ ، ١٣ ، ١٥ ، ١٤ ، ١٣ — ٣
.....	١٦ ، ١٣ ، ١٤ ، ١٧ ، ١٥ ، ١٣ ، ١٦

كف تتوصل إلى النتائج التي تؤدي إلى استمرار السلوك الحالي

وتحافظ عليه ؟

حينما نلاحظ الخط القاعدي لسلوك معين أو عند ما نسجله ، ينبغي علينا على وجه الخصوص أن نغتنق إلى الوقائع التي تصاحب السلوك حتى نتوصل إلى النتائج التي تؤدي إلى استمراره . وهذه الخطوة عمل صعب في بعض الحالات ، لأن هذه النتائج قد تكون غامضة أحيانا ، ولأنها قد تنبثق من مصادر غير متوقعة وواضح أنه ينبغي أن ندقق في ملاحظة سلوك الفرد وسلوك من يمحيطون به .

وسوف نقبل أن النتائج التي تؤدي إلى استمرار السلوك غير المرغوب فيه لا تخضع للملاحظة في سهولة ، وهذا يؤدي إلى غواية السلوك الذي نلاحظه ومرضنا للغير بالنسبة له . وما يسهم في هذه المشكلة أننا نلاحظ الموقف ونذكر من منظورنا الشخصي ، وإذا لم نذكر شيئا من ملاحظتنا مما يجعل النتيجة مرغوبا فيها ، فإنه قد يتعذر علينا فهم أسباب بقاء سلوك معين عند شخص أو آخر . وهذا يؤكده الحاجة إلى الموضوعية في ملاحظتنا .

وفيا على نورد بعض الأسئلة التي علينا أن نجيب عنها حتى نستطيع القيام بملاحظة موضوعية وتحقيق الهدف الذي نصبو إليه :

١ — ما هي استجابات المحيطين بالفرد عندما يصدر عنه هذا السلوك ؟

٢ — ما هي استجاباتنا في هذه الحالات ؟

٣ — ما هي الظروف السائدة في بيئة الشخص وقت قيامه بهذا السلوك ؟

٤ — كيف تغيرت هذه الظروف بعد حدوث السلوك ؟

والهدف من هذه الأسئلة هو البحث عن إتساق بين الإجابات عنها عندما تكرر الواقعة السلوكية وليس على أساس حدوثها مرة واحدة .

#### ما المقصود بمعالجة النتائج ؟

نستطيع الآن أن نعود إلى النقطة الأخيرة ، أي نكتشف طريقة معالجة النتائج لكي نغير معدل السلوك ، فلتأخذوا هنا أن نعيد بناء الواقع بطريقة تؤدي إلى تعديل معدل السلوك المرغوب فيه بحيث يزداد وإلى تعديل معدل السلوك المرغوب عنه بحيث ينقص ، وهذا يستلزم تغيير النتائج البيئية بطريقة أو أخرى باستخدام التعزيز الإيجابي أو السلبي . والسؤال الهام هنا الذي علينا أن نطرحه هو .

ماذا أستطيع عمله أو ترتيبه لكي يملك الآخرون أو يعملوا بحيث تصدر الاستجابة المقبولة من الشخص الذي لاحظته ؟

#### ما هي العلاقة بين ارتفاع معدل السلوك والتعزيز الإيجابي ؟

بعد ملاحظة الخط القاعدي للسلوك المقصود وتحليله ، قد يكون هدفنا هو زيادة هذا المعدل أي زيادة تكرار ذلك السلوك بحيث يتعدى المعدل القاعدي . والتعزيز الإيجابي هو الذي يؤدي إلى زيادة احتمال حدوث نفس السلوك مرة أخرى . وعلى سبيل المثال ، إذا قابلنا شخصا لأول مرة وكان التفاعل معه ساراً ، فإتينا سوف نبحث عن مصاحبة ذلك

الشخص في المستقبل . وهنا نجد أن التفاعل الساريين شخصين يعزز سلوك  
اللقاء بينهما ، مما يحملهما على قضاء الوقت معاً .

### متى نستخدم التعزيز الإيجابي ؟

هناك ظروف عديدة مختلفة يكون استخدام التعزيز الإيجابي فيها  
ملائماً بدرجة أكبر ، وهدف هذا التعزيز في كل موقف واحد لا يتغير ،  
وهو زيادة معدل السلوك ، وإن اختلفت نقطة البداية في كل موقف .  
وإذا كان السلوك الحادث في الموقف الأول مقبولا من حيث مستواه ،  
فإننا نحاول توفير الملاحظات أو الظروف التي تضمن استمرار هذا المعدل  
المرغوب فيه ، وقد يؤدي هذا إلى زيادته ، ومن أمثلة ذلك التليذ الذي  
يستذكر دروسه بدرجة تكفي لحصوله على تقدير متوسط ، ولكذك  
تريد المحافظة على هذا المستوى . ومن هنا يصبح هدفك الرئيسي هو  
توضيح الظروف التي يترتب عليها السلوك حتى تضمن استمرار السلوك  
نتيجة لهذا التوضيح ، فإن هذا موقف مقبول جداً ومرغوب فيه .

وثمة مناسبة أخرى تتطلب استخدام التعزيز الإيجابي ، وهي حين  
يكون من المرغوب فيه زيادة معدل السلوك الموجود . في مثل هذه  
المواقف يتوافر تعزيز إيجابي حاضره تأثيره . ولكن هذا التأثير ليس  
فعالاً بالدرجة الكافية بسبب عدة عوامل . أولاً : أن المعزز الذي  
يستخدم للمحافظة على السلوك وضمان استمراره قد لا يكون أكثر  
المعززات فاعلية بالنسبة لهذا الشخص . وهناك عامل آخر وهو أن  
التعزيز لا يتم بتواتر كافٍ ، مما يؤدي إلى المحافظة على السلوك عند معدل  
منخفض والعامل الثالث : أن لا يكون التعزيز بالحجم أو بالمقدار الكافي .  
(٧ - السلوك)

ويمكن تلخيص جميع هذه النقاط الثلاث في قولنا أن نتيجة السلوك العامة ليست بالقوة الكافية بالنسبة للشخص بحيث ينعكس في السلوك بنواتر أكبر . وإذا توافر بديل السلوك فمن المحتمل أن يلجأ الشخص إلى هذا السلوك البديل .

والموقف الثالث الذي يتطلب استخدام التعزيز الإيجابي هو ذلك الذي يصبح من المرغوب فيه أن نشئ سلوكاً جديداً في حصة الشخص ويكون للسلوك القاعدي السلوك المستهدف في هذه الحالة صفراً . وعلى أية حال حين نشئ سلوكاً جديداً ، فإن انتظارنا لحدوث السلوك في شكله النهائي قبل أن نستعمل التعزيز عمل مؤلم ، لأنه ظلالاً أن هذه العناصر السلوكية لم تحدث حتى الوقت الراهن فليس هناك سبب يعمل على الاعتقاد بأن الشخص سيقوم تلقائياً بهذا السلوك المعين .

### كيف يرتبط تطويع السلوك الجديد بالموقف الذي يطوح فيه ؟

تطويع السلوك في الأساس إجراء يتم فيه تعزيز الاستجابات التي تقرب من الاستجابة المرغوب فيها . ومع تقدم هذه العملية ، تتعدد المطالب التي تؤدي إلى الحصول على التعزيز حتى يتم الوصول إلى السلوك المستهدى في النهاية .

لأن الأساس العقلاى الذي يستند إليه تشكيل السلوك وتطويعه هو أن الاستجابات ليست جديدة كلية . أى أنه يتوافر لدى التلميذ كثير من أجزاء السلوك المستهدى ومكوناته ، أى أنها موجودة في حوزته أو حصيلة . وأن الهدى من تطويع السلوك هو إعادة تنظيم المكونات المختلفة ووضها في السياق المناسب وعلى سبيل المثال قيل أن يرى معظم

للمارس الآلة الكاتبة لأول مرة فإن لديهم القدرة الكاملة على أداء الحركات الجسمية التي تتطلبها الكتابة عليها ، وعملية التعلم أو تطويع السلوك بالنسبة لهذا الموقف هي ببساطة بناء الوقائع السلوكية وترتيبها في تسلسلها المناسب بحيث تؤلف مهارة الكتابة على الآلة الكاتبة . ومتى تشكل السلوك بهذه الطريقة ، فإننا نحافظ على استمراره مع مضي الزمن بواسطة التعزيز الإيجابي .

### ما هي معاينة التعزيز ؟

ثمة مناسبات يبق فيها السلوك عند معدله الأدنى لأننا لم نستخدم أكثر المعززات فاعلية بالنسبة للتليذ ، ولو أننا بقدر ضئيل من التخطيط ، فإنه يمكن السيطرة على هذا الموقف ، ويتلخص السبيل إلى ذلك باكتشاف المعززات الفعالة بالنسبة لهذا التليذ ، ويمكن الحصول على معلومات عن هذه المعززات بسؤال الشخص عنها . وعلى أية حال ، فثمة إجابة هامة يمكن أن نحصل عليها بملاحظة التليذ والتعرف على المعززات التي تؤثر بانتظام في هذا المجال ، ويعرف هذا الإجراء باختيار عينة من التعزيز .

### ما هو الترتيب الهرمي للتعزيز ؟

أما وقد عرفنا المعززات الفعالة بالنسبة لتليذ معين ، فإنه ينبغي وضعها في نظام معين من حيث التفضيل والأولوية . وواضح أنه لا يمكن أن تكون قيمتها واحدة من وجهة نظره ، وعلى سبيل المثال هل يقدّر الأطفال في سن السادسة بناء المعلم عليهم تقديرأ عالياً ومساوياً لتقديم

للطوى أو اللعب ؟ ومتى عرفنا التباوت بين المعززات من حيث قيمتها ، فإن علينا أن نبدأ بأكثرها فاعلية وقد نلاحظ بعض الزمن تراخيا وقصورا في الإستجابة ولعل ذلك يرجع إلى أن الشخص قد تشبع بالمعزز المستخدم . وإذا حدث هذا التشبع فإنه من المناسب جداً استخدام المعزز التالى من حيث الأفضلية للمحافظة على معدل الاستجابة المرغوب فيها . وهناك طريقة أخرى يمكن استخدامها وهى مزج المعززات الثلاث أو الأربع المفضلة من بداية التدريب . وهذه الطريقة تقلل من احتمال التشبع إزاء أى من هذه المعززات .

#### هل الإجراءات السلوكية « ميكانيكية » ، و « مصنعة » ؟

من الإتقادات الشائعة التى توجه لاستخدام الإجراءات السلوكية فى حجرة الدراسة أنها ميكانيكية وغير طيعية ولحق أن هذا البقل له ما يبرره فى بعض الحالات فمن الممكن أن تبدو المواقف السلوكية مصنعة بدرجة ملحوظة غير أن هذا أمر غير مرغوب فيه وينبئ تجنبه والنقطة الأساسية هنا هى أن هناك وقائع أو مثيرات فى النشاط النفسى يمكن استخدامها كمعززات وبرمجتها وتطبيقها على نحو مناسب ، علينا أن نستخدم هذه المثيرات ، وهى فى حالتها الزاهنة تحافظ على استمرار بعض أنواع السلوك ، ونستطيع أن نجعلها مشروطة بالسلوك السليم . فضلاً عن ذلك ولكى تتجنب الاصطناع فإن علينا أن نراعى الوضع القائم ونجابهه لأن من شأن هذه المراجعة تقديم معززات جديدة ، وتجنب مشكلات الإدارة التسلطية .

أذكر ثلاثة عناصر سلوكية يشيع نفعها فى حجرة الدراسة .

١ - . . . . .

٢ — . . . . .

٣ — . . . . .

تغير أحد هذه العناصر ذات المعدل الصفري أو ذات المعدل المنخفض جداً وحدد السلوك الهائى ( المستهدف ) وحدد التقاربات المتتالية لهذا السلوك مما سوف تعززه خلال عملية تشكيل السلوك .

السلوك المستهدف . . . . .

تقاربات . . . . .

. . . . .

. . . . .

. . . . .

. . . . .

. . . . .

أذكر خمسة معززات إيجابية تتوافر حالياً في حجرة الدراسة :

١ — . . . . . — ٤ . . . . .

٢ — . . . . . — ٥ . . . . .

٣ — . . . . .

كيف يمكن خفض معدل السلوك بواسطة الانطفاء ؟

في حالات معينة نجد أن معدل سلوك ما مرتفعاً بشكل غير مناسب ، وهناك عدة طرق يمكن استخدامها لخفض معدل هذه الأنماط السلوكية الزائدة عن الحد ومنها منسح التعزيز الإيجابى الذى يحافظ حالياً على استمرار السلوك وتعرف هذه العملية بالانطفاء ، وقد سبق أن بينا أن

التعزيز الإيجابي وسيلة لإنشاء السلوك ، ويؤدي استبعاده إلى انقاص تواتر السلوك أو تكراره ، ولو تصورنا التعزيز الإيجابي أجراً تمنحه للشخص مقابل الاستجابة التي يصدرها فإن استبعاده يؤدي إلى انقاص الاستجابة .

وهناك عدة عوامل تؤثر في الفترة الزمنية التي يستغرقها الانطفاء ، ومنها مقدار التعزيز الإيجابي الذي تلقاه الشخص على سلوكه . وإذا كان الشخص قد حافظ على نمط سلوكي عدداً من السنوات ، فإن الانطفاء يحدث ببطء لأن السلوك قد ترسخ بقوة وثبات .

وكذلك إذا انغمس الشخص في هذه الاستجابة لفترة طويلة من الزمن ، فإن من المحتمل جداً أنه لم يلق تعزيزاً عليها في كل مرة ، ولما كان الانطفاء هو فترة من عدم التعزيز فقد يستغرق الفرد بعض الوقت لتمييز بين أمرين هما : فترة الانطفاء وفترة عدم التعزيز .

ولهذا فإذا أريد استخدام الانطفاء بفاعلية فن الضروري أن نجعد جميع المعززات الممكنة لسلوك معين عن الموقف على نحو مسبق ، وإذا حدث تراخ في هذه العملية وعزز الشخص الاستجابة عرضاً خلال الانطفاء فإن السلوك سوف يستمر فترة أطول .

#### ما المقصود بالعقاب ؟

وهناك إجراء آخر يستخدم لخفض معدل السلوك وهو العقاب ، والعقاب مثير منفرد يستخدم عقب حدوث السلوك ، والحكمة في استخدام العقاب تكمن في أن الشخص لن يستمر في أداء الاستجابة إذا كان هذا الحدث غير المرغوب فيه هو النتيجة الوحيدة المترتبة عليه ، ومن أشكال



العقاب ، العقاب المادى كالصدمة الكهربائية والصفعة ، ومنها ما ليس مادياً كالترسيخ اللفظى وينبغى أن تتذكر شيئاً هاماً عن العقاب وهو أن يتحدد من حيث تأثيره فى السلوك ولا يمكن تعريف المثيرات المعاقبة تعريفاً عاماً . ذلك لأنه مهما اختلف إدراك الشخص للمثير . فلا يمكن تعريفه باعتباره مثيراً معاقباً ما لم يجمع سلوكاً معيناً .

وكثيراً ما يستخدم العقاب فى تلك المواقف التى يصبح من الضرورى إنهاء الاستجابة على نحو سريع ، وهذه العملية أسرع من عملية الانطفاء .

وثمة نقطة نهائية علينا أن نلتفت إليها حين نستخدم عقاباً لقمع السلوك وهى التوصية بتعزيز سلوك بديل تعزيزاً موجباً فى نفس الوقت الذى يحدث فيه العقاب وهذا يؤدى إلى إحلال البديل المرغوب فيه فى الفراغ السلوكى الذى كانت تشغله الاستجابة المعاقبة .

أذكر بعض الوقائع السلوكية غير المناسبة مما يمكن معالجتها بالانطفاء .

- ١ - . . . . .
- ٢ - . . . . .
- ٣ - . . . . .
- ٤ - . . . . .

أذكر بعض الوقائع السلوكية التى تتطلب استخدام العقاب .

- ١ - . . . . .
- ٢ - . . . . .
- ٣ - . . . . .
- ٤ - . . . . .

ولكى نكمل الجانب التجريبي من هذه الوحدة . من الضروري أن نعرف عدداً منوعة من المصطلحات الخاصة بتعديل السلوك .

### ما المعزز الإيجابي ؟ **Apositive Reinforcer**

لقد ناقشنا هذا المفهوم من قبل والمعزز الإيجابي هو نتيجة من نتائج السلوك تؤدي إلى زيادة احتمال تكراره .

### ما التعزيز السلبي ؟ **Negative Reinforcement**

إنه إختفاء مثير منفرد كنتيجة للاستجابة ، ومن الضروري أن يزداد تواتر أو تكرار الاستجابة التي استبعدت المثير المنفرد . لكي نقرر أن التعزيز السلبي قد حدث . ومن أمثلة التعزيز السلبي : موقف نجد فيه أن الطفل ( أ ) يجرى مبتعداً عن الطفل ( ب ) ، لأن الأخير يقرصه ، فإذا كان القرص مثيراً منفرداً ، والجرى بعيداً يزداد من حيث التكرار أو التواتر حين يوجد المثير المنفرد ، فإن الجرى بعيداً استجابة تمزز سلبياً .

### ما المعزز الشرطي ؟ **A conditioned Reinforcer**

أن المعزز الشرطي مثير حيادي يكتسب خصائص المعزز من خلال عملية إقرانه به .

### ما الانطفاء ؟ **Extinction**

إنها عملية تناقص تكرار استجابة عند سحب جميع المعززات الممكنة لتلك الاستجابة .

### ما العقاب ؟ **Punishment**

إن العقاب مثير منفرد يستخدم عقب حدوث السلوك بما يؤدي إلى نقص في تكراره .

### ما المقصود بتطويع السلوك ؟ Shaping

تطويع السلوك أو تشكيله هو تعزيز الاستجابات التي تقترب من الاستجابة النهائية المرغوبة .

### ما المقصود بالخط القاعدي ؟ Baseline

لقد ناقشنا هذا من قبل عند الحديث عما يتطلبه تغيير معدلات السلوك من خطوات . والخط القاعدي ، أو المعدل القاعدي هو حدوث سلوك معين بتكرار معين في ظل ظروف يثية عادية ، أي قبل أن نغير أي نتائج السلوك .

### ما المقصود بشرط التعزيز ؟ Reinforcement Cotingency

إنه الحالة أو الشرط المطلوب حدوثه لكي يحدث التعزيز أو العقاب وعلى سبيل المثال قد يتلقى طفل ثناء إذا التقط لعبة ، فالتعزيز بالتناء مشروط بحدوث سلوك معين وهو التقاط اللعب .

والآن لننتقل إلى التطبيق والقرن العمل :

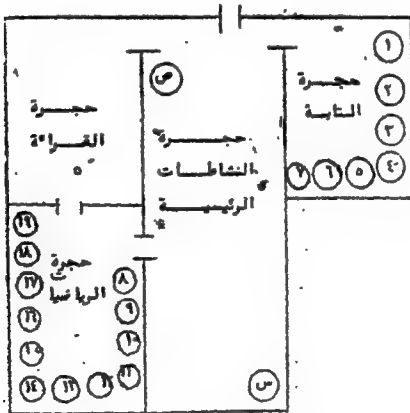
### الخبرة :

إن الهدف الرئيسي لهذه الخبرة أن يلم الطالب بظاهرة شائعة في مجال التعلم وأن يعرف على متغيراتها . وتتطلب هذه الخبرة لكي تكون واقعية تماماً أساساً حقيقيين وحجرات دراسة ومعلمين وتلاميذ ، ولكننا لن نستطيع ذلك هنا وسوف نستخدم استراتيجية مختلفة ، ويرجع ذلك إلى أن تطويع السلوك أو تشكيله يتطلب أن يكون الطالب في مركز السلطة والمسئولية وأن من حقه أن يغير سلوك شخص آخر ولا نستطيع أن نحظى

هذا الحق لكل طالب ومن هنا فإننا لا نستطيع أن نقترح على الطالب أن يعود إلى البيئة المدرسية أو الأسرية ويبدأ في تغيير سلوكه من حوله من الناس .

ولكننا نستطيع أن نستخدم أسلوباً وجد فيه كثير من أصحاب نظريات التعلم التطبيقية فائدة ونجماً ، وهذا الأسلوب هو أسلوب التمثيل .

وإذا كان الطالب لا يستطيع أن يمارس تشكيل السلوك في مواقف حقيقية فإنه قد يلجأ إلى موقف له خصائص للموقف الحقيقي أى أنه يمثل



بوصف حجرة مقصورة يدرس فيها التلميذ

شكل رقم (٥)

يوضح أجزاء من المدرسة (١)

الواقع وذلك لأننا نعلم بأن الطالب لا يستطيع أن يقوم بتشكيل السلوك في حجرة دراسة حقيقية ومن هنا فليمارس ذلك في حجرة دراسة مصطنعة في مثل هذه الحجرة يلعب التلاميذ أدواراً معينة أى يمثلون هذه الأدوار . ويتم ذلك بوصف التلاميذ وتحديد خصائصهم كتابة ، وعلى الطالب أن يحاول تشكيل سلوك هؤلاء التلاميذ من الوصف المكتوبه عنهم . وسوف نعرض لك أحد فصول في المدرسة (أ) وتحدث عن تلميذ في هذا الفصل ولنسمه زيدا وعليك أن تضع استراتيجية لتشكيل السلوك تصلح لهذا التلميذ .

#### ما هي إمكانيات هذه المدرسة ؟

هذه مدرسة لتعليم المعوقين من التلاميذ وقد تم تشخيص تلاميذها واتضح أن لديهم نواحي قصور ونقصاً في المستوى الأساسى للمهارات الأساسية كالقراءة والكتابة والرياضيات . والمواد التعليمية لهذه المهارات متوافرة في حجرات صغيرة مجاورة لحجرة الأنشطة الرئيسية (أنظر الشكل رقم ٥) . وقد لخصت هذه المواد واتضح أنها مناسبة للتلاميذ الذين يباحقون بهذه المدرسة .

التحق زيد بهذه المدرسة وهو لا يستطيع أن يقرأ ولا أن يكتب حتى حروف الهجاء ولا يستطيع أن يعد . وقد قضى حوالى ٦٠٪ من كل حصة عند النقطة س في الشكل (٥) ، و ٤٠٪ عند النقطة ص ولا يوجد عند هاتين النقطتين مكانب ولا مقاعد ، وهو يتحرك من النقطة س إلى النقطة ص وبالعكس مرة واحدة كل عشر دقائق . وواضح أن معدل استجابته في الرياضيات والقراءة والكتابة صفر ( أى أنه ينبغي أن

يدخل حجرة من الحجرات الثلاث المجاورة لحجرة الأنشطة الرئيسية ليتعرض لهذه المواد).

وقد صممت المواد الموجودة في حجرات المهارات الأساسية بحيث يصدر اثنان استجابات بسيطة وصغيرة ويمكن للعلم أن يلاحظ هذه الاستجابات وبمزها .

وسوف تستخدم قطع صغيرة من الحلوى كمزرات لزيد ، لأن البناء عليه وتشجيع المعلم واهتمامه به ثبت عدم صلاحية كمزرات في الماضي. ويبدو أن زيد يتجاهل المعلم في جميع الأوقات، وأنه لا يستمع لتوجيهاته، وهو بالتأكيد لا يتبعها .

#### أهداف التجربة:

على الطالب أن يقوم بالأعمال الآتية :

١ - وصف عملية تشكيل السلوك التي سوف يستخدمها لكي يجتذب زيد من حجرة الأنشطة الرئيسية إلى حجرة المهارات الأساسية .

٢ - وصف عملية تشكيل السلوك التي سوف يستخدمها لزيادة معدل استجابة زيد لمواد المهارات الأساسية .

٣ - وصف عملية تشكيل السلوك التي سوف يستخدمها ليجتذب زيد من حجرة من حجرات المهارات الأساسية إلى حجرة أخرى والتي سوف تحفزها على العمل .

٤ - وصف الخطوات التي تؤدي إلى أن يتحول المعلم ليصبح مصدرا لتوزيع المززات الشرطية .

٥ - بعد أن تنتهى من الأعمال السابقة ضع من عندك مواداً افتراضية تبين معدلات استجابة زيد للأنشطة المختلفة وضعها فى رسم يانى .

### إجراءات تكفل تحقيق أهداف الخبرة :

١ - حدد التقاربات السلوكية الفردية لتفكيك سلوك زيد وطوبىه لينتقل من حجرة الأنشطة الرئيسية إلى حجرة المهارات الأساسية وضعها فى قائمة . ثم حدد المعززات التى سوف تستخدمها وأوقات استخدامها .

٢ - حدد التقاربات الضرورية لإحداث زيادة فى معدل الاستجابة . إزاء المواد التعليمية وضعها فى قائمة . ثم حدد المعززات التى سوف تستخدمها وأوقات استخدامها .

٣ - حدد التقاربات التى سوف تعززها لى تجذب زيد من حجرة من حجرات المهارات الأساسية إلى حجرة أخرى وضعها فى قائمة . ثم حدد المعززات المستخدمة ومتى تستخدم .

٤ - حدد المعززات الشرطية التى تريد أن تنشأ وحدد الخطوات التى تبنيها وضعها فى قائمة .

٥ - نسق بين مراحل تطوير السلوك التى سبق ذكرها فى (١) ، (٢) ، (٣) ، (٤) ثم جهز بعض البيانات الافتراضية لتضعها فى الرسم البيانى .

٦ - جهز وصفاً مكتوباً للأفعال التى تمت فى ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، فيما سبق .

٧ - راجع كتابة تقرير هذه الرحلة .

خطوات هذه التجربة :

- ١ - النشاط  
ضع علامة حين تم الخطوة المينة  
١ - المقاربات السلوكية :  
تحرك زيد من حجرة الأنشطة الرئيسية إلى حجرة  
المهارات الأساسية  
.....  
المعززات  
.....  
زمن التعزيز  
.....
- ٢ - المقاربات السلوكية (زيادة في معدل الاستجابة)  
.....  
المعززات  
.....  
زمن التعزيز  
.....
- ٣ - مقاربات سلوكية (تقل زيد بين حجرات المهارات  
الأساسية)  
.....  
المعززات  
.....  
زمن التعزيز  
.....
- ٤ - تحديد المعززات الشرطية  
خطوات  
.....
- ٥ - وضع الياقات الافتراضية في رسم بياني  
.....
- ٦ - كتابة التقرير  
.....
- ٧ - مراجعة التقرير في ضوء الإرشادات الواردة في الوحدة. ....



## المراجع

١ - جابر عبد الحميد جابر : سيكولوجية التعلم . دار النهضة العربية -  
القاهرة ١٩٨٢ .

٢ - ب . م . فوس : آفاق جديدة في علم النفس ، ترجمة فؤاد  
أبو حطب عالم الكتب - القاهرة ١٩٧٢ .

3. Moraky, R. L. *Learning Experiences in Educational Psychology*, WMC. Brown Company Publishers, Dubuque, Iowa 1973.

4. Ulrich, R., Stachnik, T., & Mabry, J. *Control of Human Behavior, Volumes One & Two*. Glenview, Ill.: Scott, Foresman & Company, 1970.

5. Wenrich, W. W. *A Primer of Behavior Modification*, Belmont, California : Brooks Cole Publishing Company, 1970.



## الفصل الخامس

### الذاكرة

نحن نحفظ المعلومات ونسترجعها أى نتذكرها وكثيراً ما ننظر إلى الذاكرة باعتبارها قدرة متعلمة للاستجابة ، وهكذا يمكن أن نعتبر الاشتراط الإجرائى حالة بدائية من التذكر العصبى ، وأن نعتبر الاشتراط الكلاسيكى نوعاً بدائياً من التذكر العدى . غير أن قدرات الذاكرة الإنسانية أعظم مما يمكن أن نجد لدى الحيوانات ، وذلك لأننا نزرع المعلومات ونخزنها فى صورة لغوية ، ومع ذلك فإننا لم نفهم بعد فهماً كافياً الكيمياء الحيوية للذاكرة الإنسانية ولم نفهم نموها وتطورها على نحو مرضى .

ولا بد أن ننتبه للإنطباعات الحسية حتى نستطيع تذكرها ، وحتى حين نولى هذه الإنطباعات الحسية انتباهاً فإنها تسجل لفترة قصيرة لحسب ، وتذكر جزءاً منها . وتخزين المادة التى نتذكرها يتم فى الدماغ ولكننا لانعرف على وجه التحديد مكان هذا التخزين ، ويبدو أن الفصوص الصدغية بالقشرة المخية مسئولة عن تخزين المعلومات وعن تفسيرها عند استرجاعها ، ويبدو أن قرن آمون Hippocampus بالملخ هو الذى يسيطر على انتقال الإنطباعات من الذاكرة القصيرة المدى إلى الذاكرة البعيدة المدى ، وذلك لأن تلف قرن آمون يؤدي إلى عدم تخزين الذكريات البعيدة المدى .

ويبدو أن الذاكرة القريبة المدى والذاكرة البعيدة للذى عملينا

( ٨ - السلوك )

تخزين مختلفين ، والذاكرة القريبة المدى ذاكرة تلفونية ، أى أنها من النوع الذى يمكنك من تذكر رقم تلفون بحيث يسكنى لطلبه ، وهى تختلف عن الذاكرة البعيدة المدى فى النواحي الآتية :-

(أ) نستطيع أن نتناول ما بين خمسة بنود وتسعة فى الذاكرة القصيرة المدى غير أن الذاكرة البعيدة المدى لها قدرة غير محدودة .

(ب) يمكن لأى معلومة أن تسجل فى الذاكرة القريبة المدى، ولكن يصعب جداً أن تكون ملائمة للتسجيل فى الذاكرة البعيدة المدى .

(ج) يتم تخزين المواد فى الذاكرة القريبة المدى فى صور و كلمات والتشابه للصوت يشوش عليها . ويتم تخزين المعلومات فى الذاكرة البعيدة لمدى فى صور ومعانى ويشوش عليها التشابه فى المعنى .

ويتم ترميز المعلومات فى الذاكرة القصيرة المدى على شكل قطع Chunks أى وحدات إدراكية ، ويتخلل هذه القطع تعلبا يكفى من حيث الحجم لمعالجة معلومات كافية ، والسعة الكلية للذاكرة هى تسع قطع أو أقل فى المرة الواحدة ، غير أنه يمكن تجميع قدر كبير من المعلومات فى القطعة الواحدة ، وهذا هو السبب فى أننا نستطيع أن نتذكر كلمات ضويلة تتألف من حروف كثيرة ، أو جل تتألف من كلمات قد تزيد عن تسع كلمات .

وتخزن للمعلومات أو البيانات فى الذاكرة البعيدة المدى حين نستطيع أن نحقق انطباقاً قوياً قوة تكفى لأن تنتقل وتتعدى الذاكرة القصيرة المدى . والأحداث أو الوقائع الدرامية جداً تتذكر على نحو مستمر بعد

مدوثها مرة واحدة . والمادة التي ليس لها معنى كبير ينبغي أن ترتبط  
بمجموعة من المفاهيم ذات المعنى حتى يمكن تذكرها على نحو مستمر .

وثمة معينات للذاكرة Mnemonics لتساعدنا على تذكر المواد ؟  
وذلك بتنظيمها تصوريا ولادراكيا . فاستخدام السجع أو القافية أو  
الإيقاع يمكن أن يساعد على تذكر مجموعة من العناصر ، وهو نوع من  
التظيم الإدراكي .

والممارسة عامل هام في التذكر ، لأنها تساعد على تذكر جميع أنواع  
البيانات والمعلومات وتساعد على تخزينها ، فتسميع المادة ومراجعتها بصوت  
مسموع ، ودراستها في صمت يساعد على تذكرها ، وتجاوز حد التعلم  
يساعد الذاكرة ، وإن استطلعت أن تמיד مادة معينة على نحو آلي ودون  
تفكير فقد تجاوزت حد تعلمها ، والممارسة تساعد على انتقال المعلومات  
من الذاكرة القريبة المدى إلى الذاكرة البعيدة المدى .

ويتخذ التذكر ( استرداد المعلومات ) صورتين هما التعرف  
والاسترجاع . الاسترجاع هو القدرة على تكرار الاستجابة ، بينما  
التعرف هو القدرة على الاختيار الصحيح من بين عدة بدائل ، والتعرف  
عادة أسهل من الاسترجاع ، ولكنه أصعب إذا كان عليك أن تختار من بين  
بدايل كثيرة ، أو إذا كانت الاختيارات متشابهة جداً . وما نعرفه عن  
التعرف أقل كثيراً عما نعرفه عن الاسترجاع ، ويحتمل أن يكون التعرف  
عملية استرداد أو تذكر مختلفة عن الاسترجاع ، وتعمكس كل منهما جوانب  
مختلفة من الذاكرة .

واسترجاع الصور يختلف عن استرجاع الحركات ودن استرجاع  
الألفاظ وتذكر الهارات الحركية للمتصلة يستمر فترة أطول من

تذكر المهارات الحركية المفصلة والأخيرة تعرض للنسيان بنفس معدل التذكر اللفظي .

· وإعادة التعلم استرجاع لمادة من الذاكرة البعيدة المدى يبدو أنها تعرضت لنسيان كامل . وبصفة عامة يمكن القول أننا نعيد تعلم ما تعلمناه من قبل بسرعة أكبر وفي فترة أقل عما استغرقه التعلم في المرة الأولى ، وكلما ازداد معنى المادة ، وازداد تعلمها في المرة الأولى ، حدث إعادة تعلمها بسرعة أكبر .

وئمة نظريتان أساسيتان لتفسير النسيان : الأولى وهي نظرية تضاؤل الأثر وهي تقر أن بعض الذكريات تضمحل وتتناقص وتبهت بمضي الزمن والنظرية الثانية هي نظرية التداخل التي ترى أن بعض ما نحاول تذكره يعاقب بوقائع تنمعه من الاسترجاع ، حتى لو بقي في المتخ سليما دون أن يمس . ومعظم الشواهد المتوافرة تدعم وتؤكد صحة نظرية التداخل إلا أن بعض النسيان يحدث مع مضي الوقت .

وتستطيع نظرية التداخل أن تفسر معظم ما يحدث من نسيان على أساس أن ما يحدث في النسيان هو كلف التذكر أي أن معظم النسيان يحدث نتيجة لتفاعل مواد التذكر المتنافسة التي يلقي النموذج بعضها فوق بعض . ونسيان الأشياء التي تتنافس مع تعلم لاحق يعرف بالكلف الرجعي . فنسيان الأشياء التي تتنافس مع تعلم سابق يعرف بالكلف البعدي ، والكبت نوع خاص من الكلف ، حيث تنسى الخبرات الشخصية لأن تذكرها مثير للقلق .

ولقد تعرض الأساس الكيميائي للذاكرة لدراسات كثيرة ، وبينما يتوافر لدينا بعض الشواهد التي تدل على أننا سوف نحرز تقدما ملحوظا

في هذا المجال في المستقبل القريب ، إلا أن النوصل إلى عقار يحسن الذاكرة قد يكون أمرا مازال بعيد النال .

## التجربة الرابعة

الذاكرة الإنسانية تعيد تشكيل مادة التذكر

المفهوم الذى تستند إليه التجربة :

هناك نظرتان فيما يتصل بالطريقة التى نتبعها في تخزين المعلومات لكي نستخدمها فيما بعد . يمكن أن ننظر إلى الذاكرة على أنها مجموعة من الحقائق كصناديق البريد حيث تخزن فيها المعلومات التى نريد تذكرها بعد تصنيفها ، ثم نستدعي هذه المعلومات ونستخدمها كلام ذلك . فكان كل فعل من أفعال التذكر هو إثارة لشيء موجود مسبقاً أى أننا نعيد إبرازها وإظهاره حين نتذكره غير أن الأبحاث العلمية التى قام بها لوفتس وبالمير Loftus & Palmer ( ١٩٧٤ ) وغيرها من الأبحاث التى درست أقوال الشهود العيان في ساحات القضاء قد تحملنا على تصور عمل الذاكرة على النحو مختلف . إن الحدث الماضى لا يخزن في الذاكرة بمخافيره ، وإنما نحن نخزن عددا قليلا من العناصر أو القواعد أو الحقائق التى تتيح لنا أن نعيد بناء وتشكيل المادة التى نتذكرها كلما كان ذلك ضروريا . فحينئذ لا نستعيد ما وقع طبق الأصل وإنما يسود هذه الابداع ويشكلها نظرة الشخصية ، وإذا كانت هذه النظرة صحيحة ، فإننا لا بد أن نطرح سؤالاً وطىضاماً كيفية إدراكنا الحاجة إلى إعادة تشكيل وبناء مادة تذكيرية أصلية ، وتحديد أدق ، هل تؤثر طبيعة السؤال الذى يطرح علينا ونحاول

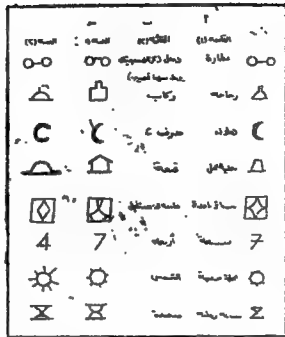
الإجابة عنه في طريقة تشكيلنا لما تذكره من وقائع ماضية ؟ إن هذه التجربة تتعلق بهذا السؤال .

### التعليقات :

يشتمل الشكل التالي على عدة معلومات أو بيانات وعليك أن تعيد رسم كل شكل في العمود ، بحيث يملأ كل شكل ترسمه صفحة كاملة تبلغ من كبر الحجم حدا يمكن كل طالب في الفصل من رؤيته ، وينبغي أن يكون لديك ورقتان للإجابة بحيث تحتوى الورقة الأولى على القائمة الأولى (الممود أ) والورقة الثانية على القائمة الثانية (الممود ب) ، وأن تكتب كل قائمة على يمين ورقة الإجابة بحيث تفسح المجال لكي يرسم الطالب الشكل، للذين أمام الكلمة الدالة عليه وسوف تحتاج إلى ساعة إضافية .

اعرض على الطلاب كل شكل من هذه الأشكال بمفرده لمدة عشر ثوان ، واطلب من الطلاب أن ينظروا إلى الشكل ويحاولوا تذكره ذلك دون أن يكون أمامهم أية أوراق . ثم وزع على كل طالب إما القائمة (١) أو القائمة (٢) ولا تخبر طلابك أنك قد استخدمت كلمات مختلفة في القائمتين ، ولكن عليك أن توزع عدداً متساوياً من القائمتين . أتح لطلابك خمس دقائق ليسترجموا ويرسموا أكبر عدد من الأشكال يستطيعون استرجاعه ورسمه ، ثم أجمع أوراق الإجابة ، فاصلا مجموعة القائمة (١) عن مجموعة أوراق القائمة (٢) .





شكل رقم (٦)

مناقشة :

لقد عرض لوفتس وبالم (١٩٧٤ م) على عينة من المبحوثين قبلها  
بمصور حادث تصادم سيارتين (تصادم فيها مقدمة سيارة مع مؤخره  
الأخرى) وبعد مشاهدة الفيلم ألقي على المشاهدين مجموعة من الأسئلة ،  
وقد أدخلت تعديلات هامة على أحد هذه الأسئلة . وكان السؤال :

ما سرعه كل من السيارتين حين (فعل) [حادثهما الأخرى؟ ولقد وجد  
الباحثان أنه كلما استخدمت أفعال أكثر عنفاً في السؤال ، ارتفع متوسط  
تقدير السرعة ، ولقد توصلنا إلى نتيجة أخرى مثيرة للاهتمام وهي اختلاف  
الاستجابات باختلاف المبحوثين نتيجة لترتيب السؤال بين الأسئلة .  
وعلى وجه التحديد عند الاستجابة للسؤال : هل رأيت أى زجاج محطم ؟  
أجاب ١٦ ٪ عن سيموا كلمة تسمت بالإيجاب في حين أجاب ٣٤ ٪ بالنفي .

أما الذين سمعوا قبل السؤال كلمة صدم فقد أجاب ٧٪ بنعم ٤٣٪ ولا .  
واستخدام كلمات أكثر عنفاً ضاعف عدد الأشخاص الذين بينوا أنهم  
رأوا زجاجاً محطم على الرغم من عدم وجود زجاج محطم على الإطلاق .

وتستطيع في هذا السياق أن تحلل استجابات طلاب الصف . وعليك  
أن تعيد عرض كل منير أصلي مرة أخرى ، وأن تقرأ الكلمتين الدالتين  
على الشكل ، وتفحص كل من مجموعتي الاجابات لتبين هل أدت الكلمة  
الواردة في القائمة (١) ببعض التلاميذ إلى تذكر الشكل على نحو مختلف  
عن تذكر أولئك الذين استجابوا الكلمة الواردة في القائمة (٢) ومرة  
أخرى ينبغي أن تظهر البيانات التي جمعت من الطلاب أن من خصائص  
الذاكرة أنها تعيد تشكيل وبناء ما تذكره ، وأن الامارات المصاحبة  
للصور أو الأشكال تؤثر في هذا التشكيل . ويحتوى العمود (ج) في الشكل  
السابق على عينة من رسومات من تجربة سابقة .

ما هي مضامين هذا البحث عن كيفية الحصول على أدق شهادة  
لشاهد عيان ؟ يبدو أن أدق استرجاع هو ما يحدث نتيجة لطرح  
الأسئلة المحايدة .

### المراجع

(1) L. T. Benjamin & K. D. Lowman ( eds. ) Activities  
Handbook for the Teaching of Psychology, American Psy-  
chologica. Association, Inc., Washington, D. C. 1981.

(2) L. Carmichael, H. P. Hogan & A. A. Walter, An exp-  
erimental Study of the effect of language on the reproduc-  
tion of Visually perceived form. Journal of Experimental  
Psychology, 1932, 15, 73-86.

(3) E. Loftus & J. Palmer, Reconstruction of automobile destruction: An example of the interaction between language and memory. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 1974, 13, 585-589.

## التجربة الخامسة

### الاسترجاع والتعرف

المفهوم الذى تستند إليه التجربة :

هناك ثلاث طرق لقياس الحفظ : الاسترجاع والتعرف وإعادة التعلم ( أو الاقتصاد ) . وهذا القرن يقارن بين الأسلوبين الأول والثانى :

### التعليقات :

للقيام بهذه التجربة عليك أن تجمع حوالى ١٥ شيئاً وعلى سبيل المثال طباشير، دبابة، عملة، شريط تسجيل، مامقة، مفك... إلخ وتطلب هذه التجربة أيضاً قائمة بهذه الأشياء ويتخللها ٢٥ شيئاً إضافياً . وزع هذه القوائم ( تحتوي على ٤٠ بنداً ) وضعها أمام نصف الطلاب مقلوقة ، أى وزعها على حالب اترك جاره وهكذا . وزع على الطلاب الآخرين أوراقاً بيضاء . وبين للطلاب أنك سوف تعرض عليهم أشياء وعليهم أن يتذكروها . والأشياء التى تعرض على الطلاب ينبغي أن تكون مضطاة فلا يروها إلا عند عرضها عليهم . اعرض على الطلاب شيئاً بعد الآخر بحيث يستغرق العرض ما بين ٣ ، ٥ ثوان لكل شئ . ( بترتيب عشوائى ) ثم ضع فى الصندوق أو تحت الغطاء بعيداً عن أنظارهم . عند عرض الشئ أعلن على الطلاب اسمه بصوت مسموع . وبعد أن تنتهى من عرض جميع الأشياء ، اطلب من الطلاب ( نصف الطلاب ) الذين لديهم القوائم أن

يقلبوا الأوراق وأن يضعوا دائرة حول البنود التي رأوها ( وهذه هي مجموعة التعرف ) ، وأطلب من بقيه الطلاب أن يسجلوا أكبر عدد من أسماء الأشياء التي رأوها ويستطيعون تذكرها أو استرجاعها ( وهذه هي مجموعة الاسترجاع ) وجهز على السبورة جدولاً من ثلاثة أعمدة ، الأول بعنوان المنصر والثاني ، للاسترجاع والثالث للتعرف ، ثم أعرض على الطلاب مرة أخرى كل عنصر وسجل عدد الطلاب الذين تذكره من المجموعة ( التعرف والاسترجاع ) وذلك برفع الأيدي من قبل أفراد كل مجموعة على حدة .

وينبغي أن يكون أداء مجموعة التعرف أفضل من أداء مجموعة الاسترجاع وأن يكون الفرق ذا دلالة ، وعليك أن تجمع أوراق الإجابة وأن تحلل النتائج وتعرضها على الطلاب في الدرس التالي ، وتستطيع أن تستخدم اختبارات لتقدير ما إذا كان أداء المجموعتين يختلف للواحد عن الآخر اختلافاً دالاً إحصائياً أم لا .

### مناقشة :

لماذا نتوقع أن يكون التعرف كقياس للتذكر أكثر حساسية من الاسترجاع ؟ ما إفادة التعلم وكيف يمكن المقارنة بينه وبين الطرق الأخرى في قياس الحفظ ؟ ماذا تعلمنا هذه التجربة عن الاختبارات . على سبيل المثال عن اختبار الاختيار من متعدد مقابل أسئلة المقال ؟ هل تذكر وتدرس كطالب على نحو مختلف إذا علمت أن الأستاذ سيختبرك باختبار تعرف وليس اختبار استرجاع ؟

وإذا اتضح من تحليل البيانات أن الطلاب قد تذكروا بعض العناصر أو البنود على نحو أفضل من تذكرهم لعناصر أو بنود أخرى فإن هذا قد

يفتح المجال لمناقشة بعض العوامل التي تؤثر في التذكر ، وقد تختار بعض الأشياء التي يحتمل أن تظهر فروقا بين الجسدين وتناقشها مع مجموعة البنين ومع مجموعة البنات . ولكي تبرز بعض المبادئ التي تتصل بالذاكرة البعيدة المدى ، قد تطلب من الطلاب أن يتذكروا وأن يتعرفوا على نفس العناصر بعد مضي عدة أيام على التجربة أو عدة أسابيع أو عدة شهور .

## المراجع

- 1 — H. P. Bahrick, Retention curves : Facts or artifacts? *Psychological Bulletin*, 1964, 61, 188-194.
- 2 — L. T. Benjamin and K. D. Lowman (eds.), op. cit.
- 3 — C. N. Cofer, On some factors in the organizational characteristics of free recall. *American Psychologist*, 1965, 20, 261-272.
- 4 — R. G. Crowder, *Principles of Learning and memory*. New York : Halsted Press, 1976,

## التجربة السادسة

### المعنى يساعد على الاسترجاع

#### المفهوم الذي تستند إليه التجربة :

إن النشاط الآتي يبرز ويوضح أن المعنى يمكن أن يساعد على التذكر . وهذا التمرين يوضح أن طريقة الاسترجاع كأسلوب من أساليب البحوث تبين كيف تعتمد الذاكرة إلى حد كبير على ما يعمله الناس أثناء معالجة وتناول البيانات ، كما يوضح التجارب التي يستخدم فيها كل فرد أو مفحوص كضابط لنفسه .

### التعليات :

ضع قائمة تتألف من عشرين من الأسماء التكررة والتي لا يرتبط أى اسم منها بالآخر بطريقة ظاهرة وينبغى أن تختلف من حيث عدد حروف كل منها . اكتب كل اسم على بطاقة ٣ X ٥ بوصة واكتب على عشرين هذه البطاقات الحرف ( ا ) ، واكتب على العشر الآخر حرف ( ب ) ، ثم اخلط هذه البطاقات على نحو جيد ويمكن القول الآن أنك قد انتهيت من الاستعداد للتجربة .

وزع أوراق بيضاء مسطرة بحيث يحصل كل طالب على واحدة ، وأطلب أن يقوم كل منهم بكتابة الأرقام سلسلة على الورقة من واحد إلى عشرين . وبين للطلاب أنهم سوف يستمعون إلى قائمة من الكلمات ؛ وسوف تطلب إليهم بعد سماعها أن يسترجعوا ، ولكن عليهم قبل الاسترجاع أن يقدروا هذه الكلمات بطريقتين ، وأن الحرف الذى يرد على البطاقة يحدد ما عليهم عمله فإذا كان على البطاقة ا ، فعليهم أن يعدوا حروف الكلمة ويكتبوا العدد وأن كان على البطاقة ب فعليهم أن يكتبوا هل الكلمة سارة ( س ) أم غير سارة ( غ س ) . وتستطيع أن تثبت هذه المعلومات على السبورة أمام الطلاب لتذكركم بها .

اقرأ قائمة الكلمات بمعدل كلمة كل أربع ثواني وعلى سبيل المثال منضدة توقف لحظة ثم قلب وعد فى شرك ١ ، ٢ ، محيط توقف لحظة ثم قلب أ وعد فى شرك ١ ، ٢ . . . وبعد أن تقرأ القائمة كلها ، أطلب من الطلاب أن يسلوا أوراقهم وأن يحاولوا استرجاع جميع الكلمات التى سمعوها بأى ترتيب يريدونه . وأن يسجلوا هذه الكلمات فى عمود واحد وبذلك هنا أن تحدث قدراً من التأخير حتى تتيسر معالجة البيانات .

وسوف يكتبون خلال فترة تراوح ما بين ثلاث وأربع دقائق جميع الكلمات التي يستطيعون استرجاعها .

دع الطلاب يصعدون أورا قسّم . صف البطاقات بحيث تعزل البطاقات أو تقرأ كلماتها على الطلاب . واطلب من كل طالب ليحدد العدد الكلي الذي تذكره . ثم أعد جدول توزيع تكرارى على السبورة . اسأل الطلاب ، كم غالباً تذكر الكلمات العشر كلها ، وكم تذكر تسع كلمات ، ... الخ والآن اطلب منهم أن يجمع كل واحد منهم ويحدد العدد الكلي الذي تذكره من الكلمات ب ثم أعد جدول توزيع تكرارى على السبورة بحوار التوزيع التكرارى للكلمات أ . وسوف يسترجع بعض الطلاب ثمان أو تسع كلمات من العشرة ، ويحتمل أن يكون متوسط الكلمات ب ضعف متوسط الكلمات أ .

### المنافسة :

ولكى تبرز استخدام المفهوسين كضوابط على أنفسهم احدى عدد الطلاب الذين استرجعوا من الكلمات أعداد أكبر مما استرجعوا من الكلمات ب ، وعدد الطلاب الذين استرجعوا من ب عدداً أكبر من أ . وكثيراً ما لا تجد طالباً واحداً يتدرج فى المجموعة الأولى ، وجميع الطلاب تقريباً يقعون فى المجموعة الثانية : ووجه سؤال للطلاب ما التعميم الذى يبنى على هذه النتيجة ؟ ما أعمال التعلّم الأخرى التى تصدق عليها هذه الظاهرة ؟ ما الأعمال التى يسهل تذكرها وتلك التى يصعب تذكرها ؟ لأن أعمال التعلّم التى تتطلب التفكير فى معانى الكلمات يسهل تذكرها .

هل الكلمة هامة أم غير هامة ؟ ما هى الصفة المصاحبة للأسم ؟ هل هى .

كلمة سارة أم غير سارة ؟ أن الأعمال التي تركز على شكل الكلمة أو صيغتها أو بنيتها يصعب تذكرها من قبيل : هل تتجهاها بالواو أو بالياء ؟ ماعدد حروفها ؟ ماعدد مقاطعها ؟ أعطني كلمة لها نفس الجرس الموسيقي. وأخيراً اطرح على الطلاب السؤال التالي : ماهي مضامين هذه التجربة بالنسبة لطريقة الدرس والاستدكار ؟

## المراجع

1 — L.T. Benjamin and K.D. Lowman op. cit, pp. 81-82.

2 — R.L. Klatzky, Human memory, structures and processes (2nd ed.), San Francisco : W. H. Freeman, 1979.

## التجربة السابعة

### السياق والذاكرة

#### المفهوم الذي تستند إليه التجربة :

تتأثر الذاكرة بعدد من المتغيرات ، بعضها يساعد على التذكر والاحتفاظ والبعض الآخر يؤدي إلى زيادة النسيان . ولعل أهم عامل في التعلم والتذكر هو معنى للمادة المتعلمة . وثمة طرق عديدة لزيادة معنى المادة . ومنها أن تضعها في سياق ، وهذا التحرين أو النشاط يوضح هذا المبدأ .

#### التعليمات :

أعط نصف طلابك في الصف قطعة من الورق تحتوي على هذه العبارة : السياق أو الموضوع هو تطير طائرة من الورق ، وضع لطولا .



الطلاب أن عليهم ألا يكشفوا عن محتوى هذه الرسالة لزملائهم في الصف  
ثم اقرأ الفقرة التالية بصوت مسموع ويطع شديد .

د شاطئ البحر أفضل من الشارع . وأن تجرى في البداية أفضل من  
أن تمشي . وقد تحتاج إلى أن تجرّب وتحاول عدة مرات . عمل يتطلب  
بعض المهارة ولكن من السهل تعلمه . وحتى الأطفال الصغار يمكن أن  
يستثمروا به . ومتى ما نجح العمل ، فإن الصعوبات قليلة . ويندر أن  
تقرب الطيور . ويتلفها المطر بسرعة . وإذا قام كثير من الناس بنفس  
العمل فإنهم يثيرون مشكلات . ويحتاج المرأ إلى مساحات خالية . وإذا  
لم تكن هناك تعقيدات فإنها عمل مسالم هادى . ويمكن أن تستخدم  
حجرا لثبيتها . وإذا تفككت ، فلن تاح لك فرصة للنجاح .

أطلب من الطلاب أن يسجلوا بأقلامهم على ورقة كل ما يتذكرونه من  
الفقرة التي قرأتها . أطلب من الطلاب الذين عرفوا سياق هذه الفقرة أو  
موضوعها أن يضعوا علامة مميزة على أوراقهم حتى تستطيع تحسديد  
إجاباتهم . اجمع الاستجابات . قارن مستوى طلاب المجموعتين في الاسترجاع  
مسطراً بسيطاً . وإذا أردت أن تستخدم الأساليب الكمية في تقدير هاتين  
المجموعتين من الأوراق حتى تقدر تقديرأ دقيقة الفروق بين المجموعتين  
فلا بد أن تخطط لمرض النتائج على الطلاب في الدرس التالى وتوجل  
المنافشة إلى ما بعد عرض النتائج وتحليلها .

وسوف يتضح أن معرفة السياق يضفى معنى على المادة ، والتي تبدو  
بنير معرفة السياق مجموعة من العبارات التي لاعلاقة بينها . إن معرفة  
السياق أو الموضوع يجعل تنظيم التعلم أمراً ممكناً ، وإذا نظم على نحو  
سلم فإن الجملة أو الواقعة ستؤدى إلى التالية وهكذا . ما الذى يقترحه هذا

المبدأ فيما يتصل باستراتيجيات التدريس والاستدراك . ؟ وتستطيع إذا  
أردت أن توسع المناقشة لتشمل على أهمية السياق في مجال الإدراك .  
وكيف تساعد معرفة السياق أو إدراكه على تحسين الفدرات الإدراكية.

## المراجع

- 1 — L. T. Benjamin and K. D Lowman, op. cit.
- 2 — J.P. Houston, H. Bee, E. Hatfield & D.C. Rimm. In-  
vitation of Psychology. New York : Academic Press, 1970 .  
( chaps. 6&8 ) .
- 3 — G. A. Miller & J.A. Selfridge. Verbrl context and the  
recall of meaningful material . American Journal of Psych -  
ology 1950, 63, 176-185.

## الفصل السادس

### حل المشكلات

#### Problem - solving

متساعدنا هذه التجربة في توضيح بعض الطرق التي يمكن بها معالجة مشكلة التفكير معالجة تجريبية . ومن الضروري أن نذكر أن التفكير شكل من أشكال الملوك مثل مل الرؤفة والسعم والكتابة . فهو ليس نوعا غريبا من الوظائف العقلية ، أو نشاطا لشيء نسمة العقل . والفرق الأساسي بين التفكير وأنواع السلوك الأخرى أنه أكثر تعقيدا منها ( في حالة الإنسان — وأنه يغلب عليه الصبغة اللفظية ) .

وجود هذا العنصر اللفظي في التفكير جعل إجراء التجارب عليه أمراً بالغ الصعوبة . فمن الصعب أن نقيس الكلمات . فومان حدوث هذه الكلمات ومكانها وكثرة حدوثها عوامل لا يمكن التنبؤ بها ، وسرعة تغيرها وتحولها في ظل بعض الظروف تجعل مسألة القياس أو الملاحظة الدقيقة صعبة . وهناك عقبة أخرى تواجه إجراء التجارب في هذا المجال وترجع إلى الطبيعة الرمزية للكلمات . فالكلمات بديلة عن الأشياء والمواقف والسلوك . وفي بعض الأحيان يكاد يكون من المستحيل أن نعرف ماذا تعني كلمة معينة بالنسبة لفرد معين .

ولقد اختيرت هذه التجربة لأنها تقلل من العنصر اللفظي في التفكير وطالما أنه من المستحيل حذف هذا المكون كلية ، فمن الضروري ملاحظة ( ٩ — السلوك )

الكلمات التي تقال . ومهما قلنا عن الجانب اللغوي أو اللفظي من التفكير ، فإننا نتوقع نموه الشخص بكلمة أو كلمتين بصوت مسموع أو لنفسه ، وأن هذه الكلمات تلعب دوراً هاماً في تحديد النتيجة النهائية لعملية التفكير .

ويمكن تقسيم العمليات التي نطلق عليها كلمة تفكير أو حل المشكلة . أو الاستدلال إلى المراحل الآتية :

المشكلة : يمكن القول أن التفكير لا يحدث إذا لم توجد مشكلة والمشكلة على وجه المرسوم عبارة عن أى موقف جديد لا يكون لدى الكائن الحي استجابة توافقية مباشرة تناسبه . وقد يعبر عن المشكلة لفظة (سؤال) . أو موقف يشي جديد . وقد تكون موقفاً مألوفاً ولكنه حدث فجأة . ومهما أختلفت طبيعة المشكلة ، فإننا سنجد غالباً أنها تشتمل على كف لسلوك الكائن الحي أو تداخل فعلٍ معه أى وجود طاقٍ أمامه . ويستمر بقاء المشكلة طالما بقيت مقتضيات الموقف اليتى ومتطلباته دون إشباع وإرضاء .

سلوك المحاولة والخطأ . يتبع مثول الموقف المشكل فترة قد تطول وقد تقصر يكون سلوك الفرد خلالها إزاء المشكلة محاولة وخطأ في طبيعته . ولا يعنى هذا أنه لا يوجد للسلوك اتجاه أو خطة ، ولكن الاستجابات بالنسبة للمشكلة تختلف اختلافاً ملحوظاً في صحتها . ويكاد يكون من المستحيل التنبؤ بدقة عما سوف يحدث خلال هذه الفترة ويبدو أن هناك بعض مبادئ تغلب عليها العمومية تصدق على هذه المرحلة من مراحل حل المشكلة ومن أهمها :

أولاً : سلوك الفرد في موقف مشكل يكون في ضوء فهمه للمشكلة .  
وقد يكون فهمه لمشكلة معينة مختلفاً تماماً عن فهم شخص آخر لها ، وقد يبدو سلوكه في استجابته للمشكلة بناء على ذلك ( للشخص الآخر ) غير ذي صلة بالمشكلة ذاتها . والمبدأ الثاني الذي له تأثير هنا : هو أن جميع الاستجابات إزاء المشكلة تستند إلى خبرة الفرد السابقة في هذا الموقف أو المواقف الشبيهة به . أى أن خبرته السابقة في مواقف ذات صلة بهذا الموقف تحدد إلى درجة كبيرة استجاباته لهذه المشكلة الجديدة .

وقد يأخذ السلوك خلال فترة المحاولة والخطأ شكلاً من شكلين أو هما مما ويتوقف هذا على طبيعة المشكلة ، وعلى تدريب الفرد وهما أما أن يكون السلوك ظاهراً أى يسهل ملاحظته أو كامنًا يحتاج إلى جهاز خاص لقياسه أو تعديده والتوصل إليه وعلى الرغم من أن المكون الظاهر للتفكير يسهل ملاحظته إلا أنه قد يصعب قياسه وتقديره .

فهو يتكون عادة من تناول « وتقليب » في المشكلة واستجابات نحوها وبعيداً عنها وتعديل لفظي عنها .

وكل ما نستطيع عمله في الموقف التجريبي هو عمل سجل لهذا السلوك الظاهر على قدر ما نستطيع في ضوء أدواتنا ، وقد تسمى الاستجابات الكامنة دون تسجيل ، وهي عبارة عن محاولة وخطأ غير ظاهرين .

#### الحمل :

وقد يمتنع عما يبدو في حالات كثيرة سلوكاً مشوشاً مضطرباً استجابة تناسب مع مقتضيات الموقف المشكل ، وتسمى خلا وعندما يحدث هذا تختفي المشكلة ذاتها أو تتغير القيمة بحيث لا تستمر المشكلة .

وفي كثير من الحالات بعد مضي فترة لا يتخللها تقدم واضح ، أو لا يحدث فيها إلا قدر ضئيل من التقدم نحو تعلم المشكلة والسيطرة عليها ، يظهر الحل على نحو مفاجئ : وقد نستخدم أو نطلق كلمة استبصار على هذا التناقص المفاجئ للأخطاء . والسلوك المتبصر يعنى السلوك الذى تختفى فيه الأخطاء والحركات الزائدة على نحو مفاجئ تماماً ، وتترك شكلاً سلوكياً متوافقاً سليماً . وفى بعض المشكلات ، يحدث سلوك الاستبصار على نحو تدريجى ، فيفهم المتعلم المشكلة فهما جزئياً ، ولكن هناك جوانب أخرى للمشكلة ينبغي أن تتعلم باقتان الواحد بعد الآخر قبل أن تم الاستجابة السليمة للموقف السلكى .

#### التنويش :

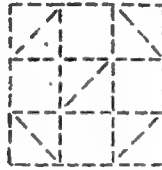
إذا أخفق المتعلم فى الوصول إلى حل لمشكلة بعد فترات من المحاولة والخطأ ، فإن من المتوقع أن ترى علامات عدم تنظيم واختلال فى سلوكه . وقد تكون هذه العلامات المراحل الأولى للاختلال الانفعالى الذى يتخذ صور الغضب أو الاشتزاز أو الاحباط . ومن بين هذه العلامات فقدان التدريجى للتوافق أو التآزر Co-ordination وتزايد التوتر فى عضلات الجسم . وظهور حالة عامة من التهيج .

وهناك عوامل تحدد الزمن اللازم لظهور هذه الأعراض ومنها صعوبة المشكلة واتجاه الفرد نحوها ، وعاداته فى حل المشكلات ، تلك التى اكتسبها فى المواقف السابقة وقد تحدث هذه الأعراض بسرعة حين يكون الفرد قد تعلم من مواقف سابقة أن الصياح والاستنارة طريقة فعالة للتهرب من المشكلة .

## التجربة الثامنة

المشكلة : أن الغرض من هذه التجربة هو دراسة التقدم في حل مشكلة والعمل المكلف به الشخص ذو حل لغز يشتمل على عادات توجيه المتابعة خطوط تكون شكلاً .

الأدوات : ورقة بها خمسة عشر شكلاً منقطعاً ، وساعة توقيت . وفيما يلي نموذج لهذا الشكل ( شكل ٧ ) .



( شكل ٧ )

الطريقة : ضع ورقة الأشكال أمام المفعوص .

والق عليه التعليمات التالية : عليك أن تبدأ بالشكل الأول من المئين من الصف الأول . وأن تمشي بالقلم الرصاص على جميع خطوط الشكل دون أن ترفع القلم عن الورقة ، أو تعيد السير على خط سرت عليه من قبل أو أن تخترق أى خط رسمته من قبل . بمجرد أن يعاق عملك لارتكابك خطأ من هذه الأخطاء اترك الشكل الذى أنت فيه وابدأ في الشكل التالى . هل أنت مستعد ، ابدأ .

لاحظ النقطة التى يبدأ عندها الشخص في كل شكل . وتعتبر للمشكلة محولة إذا استطاع الشخص أن يتبع شكلين متالين دون خطأ . وإذا

قوِض الشخص لأى سبب أوقف ساعة الإيقاف حتى يبدأ العمل من جديد . سجل الزمن الشكلى من بدء الشكل الأول إلى نهاية الشكل الأخير وهو الشكل الأخير من الشكلىين اللذين تتبعهما تنبهاً صحيحاً وحدد عدد الأشكال التى استخدمها (محاولات الوصول إلى الحل) وسجل ملاحظاته بالنسبة لسلوك المفحوص ، وكل الملاحظات التى تبدو مناسبة فى شرح طريقة معالجة المشكلة .

- ١ - هل سلوك المحاولة والخطأ واضح ؟
  - ٢ - هل يبدو على الشخص أنه يخطئ قبل الرسم ؟
  - ٣ - وبمقدار يتبع الشخص شكلىين تنبهاً صحيحاً أو لا ؟ (أن يشرح لك خطوات المعالجة التى أدت إلى النجاح وطريقة المعالجة .
  - ٤ - ما مدى جودة وصفه لهذه الخطوات ؟
  - ٥ - هل توصل للمفحوص إلى مفتاح الحل لحدة ؟
  - ٦ - هل ظهر فهماً واضحاً للمشكلة عندما أعاد المحاولة للتأجيل ؟
- وعلى الطالب أن يناقش الأمثلة الآتية فى كتابته للتقرير عن التجربة :
- إلى أى درجة تدخل المحاولة والخطأ الظاهريين أو اللكامين أو كليهما فى حل هذا اللغز ؟

هل تحقق الفهم الواضح وحل المشكلة على نحو مفاجئ ؟

ما هى خطوات العمل الضرورية لضمان نجاح المفحوص ؟

ما مدى إبداع المفحوص وصف هذه الخطوات ؟

ما هى طريقة المعالجة التى كان على المفحوص أن يتغلب عليها قبل تحقيق النجاح ؟



هل تعتقد أن هذه ضلوبة قد يواجها شخص آخر ؟  
ما الذى تستنتجه فيما يتصل بطبيعة طريقة المفحوص فى حل  
هذه المشكلة ؟

## التجربة التاسعة

### تجربة الشكل الجزء

المشكلة : هدف هذه التجربة هى دراسة سلوك التقدم فى حل مشكلة  
خلال العمل فى حل لفز يتضمن اتجاهات وضع القطع فى عادات البناء  
أو التركيب .

الجهاز : يسمح استخدام أداتين فى مثل هذه التجارب لتوافرها فى  
معامل علم النفس ، الأول : هو القرص الخشبي ، والثانى : النسر الخشبي .

### طريقة إجراء تجربة القرص الخشبي :

١ - يشترك فى التجربة طالبان يقوم أحدهما بدور الفاحص ،  
ويقوم الثانى بدور المفحوص ويتبادلان الوضع ،

٢ - يطلع المفحوص على شكل القرص وهو مركب قبل إجراء  
أى محاولة .

٣ - يفك الفاحص أجزاء القرص دون أن يرى المفحوص طريقة  
الفك .

٤ - توضع أجزاء القرص على قاعدة الصندوق دون ترتيب حتى  
لا تدل على عناصر الحل .

٥ - يقول الفاحص للمفحوص : عليك أن تأخذ كل جزء من أجزاء  
القرص وتركبه فى مكانه ، سأحسب عليك عدد الحركات والزمن الذى  
تستغرقه فى تركيب الأجزاء . وهناك قطعة ثابتة اتركها لنفسين بها  
فى الحل .

٦ - تكرر التجربة عدة مرات حتى يثبت الزمن في المحاولات الثلاث الأخيرة وكذلك عدد الحركات الصحيحة (١٤ حركة) . مع ملاحظة ألا تقل المحاولات في مجموعها عن ست مرات .

٧ - بحسب الفاخص ما يأتي :

(١) الزمن الذي استغرقه المفحوص في كل محاولة . والمقصود بالمحاولة هو تركيب جميع أجزاء القرص .

(ب) عدد الحركات التي يقوم بها للمفحوص لتركيب القرص ، والمقصود بالحركة وضع القطعة في مكانها سواء وضعت صحيحة أم خاطئة . أى أنها تحتسب في الحالتين . وعلى الفاخص تسجيل الحركات خلال المحاولة حتى ينتهي المفحوص من تركيب القرص صحيحاً .

٨ - تدون النتائج في جدول ذي ثلاث غانات ( ١ - رقم المحاولة ، ٢ - الزمن المستغرق ٣ - عدد الحركات ) .

٩ - يرسم رسماً يانياً لسكل من (١) المحاولات والأزمنة (ب) المحاولات وعدد الحركات . ( لاحظ أن بإمكان المجرّب أن يرقم أجزاء القرص ، وفي هذه يستطيع أن يسجل رقم الجزء أو الأجزاء التي يبدأ بها ، وأرقام الأجزاء التي تخلق صعوبات أمام المفحوص ، والأوضاع والأجزاء التي أدت في النهاية إلى الحل . . الخ ) .

بملاحظة المفحوص ، وعن طريق سؤاله ، يمكنك أن تحصل على إجابات عن الأسئلة التالية :

١ - ما مدى استمرار الشخص في استخدامه للمحاولة والخطأ للوصول إلى الحل ؟

- ٢ — ما مدى دقته في دراسة أوضاع القطع بعد وضعها ؟
- ٣ — هل يحاول أن يتصور علاقة كل قطعة بالأخرى أو بشكل القرص ككل ؟
- ٤ — هل حدث الحل فجأة أم بالتدريج ؟
- ٥ — ما هي الاتجاهات التي كان على الفرد أن يتخلص منها ( في وضع القطع ) حتى يستطيع النجاح ؟
- ٦ — هل حاول الشخص أن يحل اللغز جزءاً جزءاً ثم يضع الأجزاء معاً ؟
- ٧ — ما هي الأجزاء التي أدى وضعها إلى النجاح في حل اللغز ؟
- ٨ — هل يعتقد أن الشخص سيواجه صعوبة في إعادة حل اللغز ؟

### التجربة العاشرة

#### قياس قدرة التفكير الناقد

يستخدم في هذه التجربة اختبار التفكير الناقد الذي وضعه في الأصل  
حدودون واطسون وادوارد جليسر . وأعدّه في صورته العربية  
الدكتور جابر عبد الحميد جابر والدكتور يحيى حامد هندام .

وقد صمم ليزود المفحوص بعينة من المشكلات والمواقف التي تتطلب  
استخدام وتطبيق بعض القدرات الهامة المتضمنة في التفكير الناقد .  
ويمكن أن يستخدم كاختبار لقياس عدة عوامل هامة داخلية في القدرة على  
التفكير الناقد ، وكأداة تساعد على تنمية تلك القدرة . وعناصر الاختبار  
واقعية . إذ تتضمن مشكلات وقضايا وحجج وتفسير لبيانات مشابة  
لتي يمكن أن يقابلها المواطن في حياته اليومية وخلال عمله ،

أو خلال قراءته للصحف ، أو مماثلة لما يسمعه في الخطب ، وما يسم به  
في مناقشة القضايا والمسائل المختلفة . الخ .

ويتكون الاختبار من خمسة اختبارات فرعية ، صممت لقياس  
عوامل مختلفة تتمثل بالمفهوم الكلى للتفكير الباقد .

ويحتوى الاختبار على ٩٩ نسرا ، ويمكن أن يجاب عنه في حوالي  
٥٠ دقيقة من قبل معظم الأشخاص الذين حصلوا على الشهادة الإعدادية ،  
على الرغم من عدم وجود زمن محدد للإجابة عنه . والاختبارات  
الفردية في الاختبار هي كما يلي :

الاختبار الأول : الاستنتاج ( عشرون عنصرا ) ، صمم لقياس  
القدرة على التمييز بين الدرجات المختلفة من الصدق والكذب ، أو احتمال  
التوصل إلى استنتاجات معينة على أساس حقائق وبيانات معطاة .

الاختبار الثانى : التعرف على الافتراضات ( ستة عشر عنصرا ) ،  
صمم لقياس القدرة على التعرف على افتراضات متضمنة في قضايا معطاة .

الاختبار الثالث : الاستنباطات ( خمسة وعشرون عنصرا ) ، صمم  
لقياس القدرة على التفكير استنباطيا على أساس مقدمات معينة ،  
والتعرف على العلاقة بين قضيتين ، ولتحديد ما إذا كان ما يبدو  
استنتاجا مترتبا بالضرورة على قضية وأخرى هو كذلك .

الاختبار الرابع : التفسير ( أربعة وعشرون عنصرا ) ، صمم لقياس  
القدرة على وزن الأدلة ، ولتمييز بين التعميمات غير المسوغة ،  
والاستنتاج المحتمل المسوغ وإن لم يكن دائما أو ضروريا .

الاختبار الخامس : تقويم الحجج ( أربعة عشر عنصرا ) ، صمم لقياس

القدرة على التمييز بين الحجج القوية والهامية بالنسبة للسؤال المطروح ،  
والضعيفة وغير ذات الصلة بالموضوع .

وكل عنصر من عناصر الاختبار : يتطلب تفكيراً ناقداً في أحد  
نوعين مختلفين من المادة . ففي بعض العناصر يطلب من المتحوص أن  
يفكر تفكيراً ناقداً في مشكلات حياتية كالجو والمخاطر العلمية أو  
التجارب وغيرها من الأشياء التي تهتم الناس عامة ، وليس لديهم مشاعر قوية  
تجاهها أو تعصباً ضدها ، والمجموعة الأخرى من العناصر مرازية نظرياً  
في التركيب المنطقي للمجموعة السابقة . ولكن مادتها تحتوي على مسائل  
سياسية واقتصادية واجتماعية وعنصرية ، والناس معرضون في الاجابة  
عنها للتأثر بمشاعرهم الانفعالية وتحيزهم وتعصبهم ، ومن المعروف أن  
جميع العناصر لن يكون لها نفس الأثر الانفعالي عند مختلف الأفراد  
ولكن وضع مواد من مجالات مختلفة في الاختبار عن التعصب الشائع  
أو الجدلي ينبغي أن يزودنا بعينة جزئية من تفسير الفرد لهذه المسائل  
التي يطلب أن يكون لديه تحيزات شخصية نحوها ، وبناء على ذلك فإن  
أى درجة كلية في التفكير الناقد تنقص لأى نقص في موضوعية  
تفكير الفرد في المسائل المعروضة .

#### تعليمات لتطبيق الاختبار :

تأكد من أن جميع المختبرين أمامهم جميع المواد المطلوبة لأداء  
الاختبار :

يقول المختبر : « لا تقنع كرامة الأسئلة ، ولا تضع أى علامة على  
ورقة الإجابة حتى أخبرك بذلك » .

« هذه الكراسة تحتوي على خمسة اختبارات وضعت للتعرف على

عدي تذكرتك على التفكير التحليلي والمنطقي وكل اختبار مسبق بتعليمات خاصة به . وحين أطلب منك بدء الإجابة . ستقرأ تعليمات الاختيار الأول وتدرس المثال الموجود ، حتى تعرف ما ستقوم به ، وإذا لم تفهم المثال فارفع يديك وسأشرحه لك ، وعندما تبدأ في الإجابة عن الاختبار لا تسأل أى أسئلة ولن نجد مساعدة .. لا تضع أى علامة في كراسة الأسئلة ) .

• سجل الإجابة بوضع علامة بالقلم الرصاص بين خطين من النقط في ورقة الإجابة في المكان المناسب ، وإذا ذيرت رأيك بالنسبة للإجابة ، تأكد من عموها تماماً وتجنب التخمين ، وعندما تنتهي من صفحة انتقل إلى الصفحة التالية ، وإذا انتهيت من جميع الاختبارات قبل انتهاء الوقت ، راجع جميع إجاباتك واعمل بسرعة ودقة بقدر الإمكان . تأكد من أن إجابتك أمام رقم السؤال الذي تجيب عنه .  
• والآن ، اكتب البيانات في المكان المناسب في ورقة الإجابة .

• لاحظ أن الأمانة المخصصة للاختبارات الفرعية الخمسة هي على التوالي : ١٥ ، ٧ ، ١١ ، ١٠ ، ٧ دقائق .

وبعد توضيح التعليمات السابقة في كتابة البيانات اللازمة . أطلب من المختبرين البدء في الإجابة عن الاختبار الأول . ثم بعد فترة وجيزة ، تأكد من أنهم يتبعون التعليمات على نحو صحيح .

### تعليمات التصحيح :

- ١ — إذا وجدت على أى عنصر إجابتين أو أكثر فإنه ينبغي أن تمنح الإجابتان أو يوضع عليهما خط أفقي ملون حتى لا تحتسب الإجابة
- ٢ — إذا عا المختبر الإجابة عموماً جزئياً ، ووضع إجابة أخرى بدلا منها . فيجب أن تمنح حتى لا تحتسب له .

٣ - وفقاً على الإجابات الصحيحة :

الاختبار الأول :

١- ص	٦- ب ن	١١- م ص	١٦- م خ
٢- خ	٧- خ	١٢- ب ن	١٧- ب ن
٣- خ	٨- م ص	١٣- ب ن	١٨- م ص
٤- م خ	٩- ب ن	١٤- م خ	١٩- ص
٥- م ص	١٠- ص	١٥- ب ن	٢٠- خ

الاختبار الثاني :

٢١- وارد	٢٥- غير وارد	٢٩- غير وارد	٣٣- غير وارد
٢٢- غير وارد	٣٦- وارد	٣٠- غير وارد	٣٤- وارد
٢٣- وارد	٢٧- غير وارد	٣١- غير وارد	٣٥- غير وارد
٢٤- غير وارد	٢٧- وارد	٣٢- وارد	٣٦- وارد

الاختبار الثالث :

٣٧- لا ترتب	٤٣- ترتب	٤٩- لا ترتب	٥٥- لا ترتب
٣٨- لا ترتب	٤٤- ترتب	٥٠- لا ترتب	٥٦- لا ترتب
٣٩- لا ترتب	٤٥- لا ترتب	٥١- لا ترتب	٥٧- لا ترتب
٤٠- لا ترتب	٤٦- لا ترتب	٥٢- ترتب	٥٨- لا ترتب
٤١- ترتب	٤٧- لا ترتب	٥٣- لا ترتب	٥٩- ترتب
٤٢- لا ترتب	٤٨- ترتب	٥٤- لا ترتب	٦٠- لا ترتب
			٦١- لا ترتب

### الاختبار الرابع :

- ٦٦ - غير مترتبة : ٤٨ - غير مترتبة : ٤٤ - غير مترتبة : ٤٠ - غير مترتبة : ٦٣ - مترتبة : ٤٩ - غير مترتبة : ٥٥ - غير مترتبة : ٨١ - غير مترتبة : ٤٤ - غير مترتبة : ٤٠ - غير مترتبة : ٣٦ - مترتبة : ٨٢ - غير مترتبة : ٦٥ - مترتبة : ٧١ - غير مترتبة : ٧٤ - غير مترتبة : ٨٣ - غير مترتبة : ٦٦ - غير مترتبة : ٧٢ - مترتبة : ٧٨ - غير مترتبة : ٨٤ - غير مترتبة : ٦٧ - غير مترتبة : ٧٣ - غير مترتبة : ٧٩ - غير مترتبة : ٨٥ - غير مترتبة :

### الاختبار الخامس :

- ٩٠ - ضعيفة : ٩٤ - قوية : ٩٨ - قوية : ٩٩ - ضعيفة : ٩١ - قوية : ٩٥ - قوية : ٩٦ - مترتبة : ٩٧ - ضعيفة : ٩٨ - قوية : ٩٩ - ضعيفة :





### خطوات العمل :

- ١ - يجب الطالب عن الاختبار حسب التعليمات .
- ٢ - يتبادل ورقة الإجابة مع الشخص المقابل له ويقوم كل منهما بتدوين ورقة إجابة زميله وفقاً جاء في كراسة تعليمات الاختبار .
- ٣ - يحسب كل منهما المتوسط والانحراف المعياري لدرجات مجموعته ثم يحول درجته إلى الدرجة  $Z$  ، وإلى الدرجة  $T$  وذلك في كل مقياس على حدة وفي الاختبار ككل .
- ٤ - يضيف إلى درجات مجموعته الدرجات المتوافرة في العمل من مجموعات مماثلة ثم يربطها في جدول تكراري ومن التكرار المتجمع يحسب المعايير المثوية للاختبار ويقارن بين هذه المعايير والمعايير المثوية الواردة في صفحة ١٥١ .
- ٥ - يحلل نواحي القوة ونواحي الضعف في القدرة على التفكير الناقد في مجموعته وذلك بعد مقارنتها بالمعايير العامة ،

### المراجع

- ١ - جابر عبد الحميد جابر : سيكولوجية التعلم . دار النهضة العربية ، القاهرة ١٩٨٢ .

2 - G. Humphrey, Thinking : An Introduction to its Experimental Psychology. N. Y. : John Wiley and Sons, Inc., 1951.

## الفصل السابع

### النمو النفسى

يشير النمو إلى التغير عبر الزمن . ويشمل جميع مراحل الحياة المتتابعة من لحظة تلقيح الحيوان المتوى للبويضة وحتى الموت . ويكون النمو فى أنواع الحيوان المعقدة أكثر بطئاً عنه لدى الحيوانات الأبسط ، والنمو الإنسانى هو أبطلها جميعاً ، كما أن نمط النمو الإنسانى أكثر تبايناً وتناوباً مما نجد لدى الأنواع الأخرى وذلك بسبب الفروق البيولوجية والثقافية فى معدلات النمو وفى محتواه .

ويحدث النمو فى مراحل متتابعة مرتبة ، غير أنه ليس من الواضح ما إذا كان التقدم فى النمو يحدث على نحو ناعم تدريجى مستمر أم أنه يمر بمستويات واضحة التمايز . والقول بوجود مستويات يعنى القول بنظرية المراحل التى تقرر أن أنماطاً معينة من السلوك تنمو فى مراحل معينة وتبرز الفرد التام منذ ذلك الوقت وتستمر معه . وثمة نظريتان مشهورتان من هذا النوع أحدهما تلك التى صاغها سيجمند فرويد فى دراسة نمو الشخصية والأخرى التى وضعها جين يياجيه فى دراسته للنمو المعرفى .

والنمو فى الرحم لا يعتبر تاماً بما يكفى بحيث يبق الوليد الناقص فى الوضع حياً إلا إذا بلغ حبه إلى الشهر السابع بعد التلقيح . والرحم بيئة تتمتع بحماية حسنة بحيث أن أخطار الأضرار الحيوى لمعظم الأمهات تبقى بعيدة عن الجنين غير أن ثمة بعض الاتصالات الكيميائية بينهما مما يحمل إمكانية الإضرار بالوليد . فبعض العقاقير التى تعاطاها الأم وأشعة  $\times$  والأمراض التى ( ١٠ - السلبك )

تعرض لما يمكن أن تنتقل إلى الجنين *fetus* على نحو مباشر (كالأدمان على الميريين) أو تحدث ضرراً غير مباشر ويتوقف ذلك على مرحلة نمو الجنين حال تناول الأم لهذه الكيماويات . وتعرض الأم لضغوط قاسية يمكن أيضاً أن يؤدي إلى زيادة كبيرة في الهرمونات في دم الجنين الأمر الذي قد يضربه وعامة في الشهور الثلاثة الأولى من النمو .

ولدى الوليد الجديد استعداد جيد عادة لكثير من الوظائف الإدراكية والحركية . وهناك عدة أفعال منعكسة كذلك المتضمنة في المص والقبض بإيد والاحتضان مستعدة للعمل . وبعض المهارات الإدراكية كالقدرة على إدراك الأنماط البصرية تتوافر لدى الطفل الحديث الولادة وكذلك القدرة الانعكاسية على السمع والرؤية والانسحاب عند شئ ورائح سيئة، وطعوم قوية رديئة . ويستطيع الوليد الحديث خلال شهور قليلة أن يفرج بعض الأصوات وأن يميز الملامح الإنسانية . وإذا حرم من الاستثارة السرية خلال هذه الشهور الأولى القليلة من الحياة أو إذا تعرض لضغوط مبالغ فيها فقد يتأخر النمو اللغوي والحسركي ونمو المهارات الاجتماعية وقد يكون هذا التأخر خطيراً .

ويمكن توفير بعض الرعاية غير الشخصية للأطفال الصغار ، ولكن معظم التفاعلات التي ترتبط فيما بعد بالحب والأمن والكفاءة في العلاقات الشخصية تتطلب اهتماماً من الأم . ولشائع أن الأطفال الصغار في الشهر السابع من أعمارهم تقريباً يرتبطون ارتباطاً قوياً بأمهاتهم ، وبعد شهر أو أكثر كثيراً ما يرتبطون أو يتعلقون بأبائهم أيضاً . وكثيراً ما يتبادل الوالد هذه العلاقة التي تبقى كما هي عليه مع تغير شكلها في الحياة اللاحقة . وبعد تكوين هذه العلاقة ، يخاف بعض الأطفال الصغار من الأعراب وأحياناً يخافون من الانفصال عن الأم . وحين يحدث هذا فإن هذه المخاوف بصلة عامة تختفي خلال شهور قليلة . والأطفال المهملون

والذين يساء تربيتهم بفاسون أحيانا وبدرجة أكبر عما يتعرضون له من طرق الانفصال وذلك بدرجة أكبر من الأطفال الذين يحظون برعاية والديه كافية .

والثلاثة الاجتماعية أثناء الطفولة هي إلى حد كبير ضروب من :  
 تعلم التصدي لتطلبات العيش التي حدثتها أسرة الطفل ، وقيل أن يبلغ  
 الطفل عامه الثاني يتحول معظم الآباء في أدوارهم من الرعاية أساسا إلى  
 التأديب والتطعيم ، والمعززات الاجتماعية والعقوبات هي وسائل التأديب ،  
 الأساسية التي تعلم الأطفال بواسطتها إتقان أنشطة هامة والسيطرة على  
 الذات كما في التدريب على الإخراج . وبعض عادات التحدث ، وكثير  
 من قواعد سلوك تناول الطعام وارتداء الثياب والتفاعل مع الآخرين .  
 وبعض مطالب التأديب التي تفرض على الطفل تعلم على نحو ظاهر وواضح  
 ولكن البعض الآخر خفي ، أو كامن في الموقف الأسري ، ونعده أشياء  
 كالسكينة الاجتماعية الاقتصادية والترتيب بين الأخوة والأخوات .

ولقد اختلف تصور النمو الخلقى باختلاف النظريات فرأى فرويد  
 أن النمو الخلقى نتاج نمو الشخصية وأطلق عليه الأنا الأعلى والذي ينشأ  
 عنه الضمير والمثل العليا للإنجاز الشخصي خلال سن ما قبل المدرسة .  
 وينعكس بإيجاه إلى أن النمو الخلقى ينشأ عن النمو المعرفى . ويتوقف على  
 قدرة الطفل على رؤية الأشياء من منظور الآخرين : ويبدأ في سن السابعة  
 تقريبا . ولقد توصل كوهلبرج إلى نظرية عن مراحل النمو الخلقى  
 مستندا إلى أفسكار بياجيه ، ولكن الشواهد لا تدعم مضمونها تماما ، ولقد  
 توصلت نظرية التعلم الاجتماعى من خلال عدد مكثف من البحوث إلى  
 بيان أن السلوك الخلقى يتعلم بتقليد النماذج ، وتبقى التفرع على هذا  
 التقليد ، وقد يكون الحكم الخلقى نتاجا لخل من هذه الحالات ولذلك التقليد

وليس هناك تعريف عام للمراهقة ، وهي ليست مرحلة منفصلة من مراحل النمو في بعض الثقافات وينظر إليها في مجتمعاتنا على أنها الفترة التي تمتد من بداية البلوغ ( قبل المراهقة ) وحتى بلوغ الرشد : ويحقق البنون والبنات النمو الجسمي الكامل خلال هذه المرحلة ، وهناك تفاوت كبير في أعمار النضج الجسمي والجنسي العام عند كلا الجنسين ، ولو أن البنات يراهقن عادة قبل البنين وقد تصل المجموعة الأولى إلى أقصى قفزة نمو في الثانية عشرة من العمر بينما تحقق المجموعة الثانية ذلك في الرابعة عشرة . ومعدلات النمو لأجزاء الجسم مختلفة ، مما يجعل الآخرين على الاعتقاد بأن المراهق أخرق وغير بارع في حركاته وتصرفاته .

ومن المسائل الأساسية التي تشغل المراهق الوعي الجنسي ، والوعي بالذات ، وهما مصدران للصراع ، والخيرة ، والمطامح والمثل العليا ، والكفاح من أجل الاستقلال عن الوالدين وعن السلطة الوالدية ، والكفاح لتحقيق الهوية أو الذاتية من أبرز مشكلات فترة المراهقة ، وعملية التقليل من التوحد مع الوالدين يميل إلى إظهار المراهقين كعباد أبطال ، سواء ظهر ذلك في إعجابهم وتوحدهم مع المعلمين أو المدربين الرياضيين أو الزعماء السياسيين أو الزعماء الدينيين أو قادة الجيوش ، ويجعلهم أكثر انكالا على ثقافة آبائهم .

ويلاحظ علماء النفس الآن أن سنوات الرشد أيضا تتميز بمراحل نمو ، شأنها شأن مرحلة الطفولة والمراهقة . فمرحلة الرشد المبكر هي مرحلة الزواج ، وتأسيس الأمر ، والاستقرار في العمل . ومرحلة العمر المتوسط هي مرحلة ذروة العمل المهنى وحيث يتم التخلص من أعباء تنشئة الأبناء ، وحيث تبدأ مراجعة أزمات التقدم في العمر . وهذه

هى المرحلة التى يصبح فيها الطلاق والتمل من المصادر الشائعة للأزمات ،  
والشيخوخة تحمل معها أزمة التقاعد ، والتدهور الجسمى . وانتظار الموت .  
والبحوث فى مراحل حياة ائراشدين ماتزال قليلة نسبياً وهى جديرة بمزيد  
من الجهد بالنسبة للشغطين بملم نفس النمو .

## التجربة الحادية عشرة

القدرة على المحافظة عند الأطفال

المفهوم الذى تستند إليه التجربة :

يشير لفظ عافظة إلى القدرة المعرفية على ملاحظة أو إدراك أن التغير  
فى الأبعاد الفيزيقية لشيء لا يغير كتلته أو وزنه أو حجمه والأطفال  
فى المرحلة التى يطلق عليها بياجيه مرحلة ما قبل الإجرائية من النمو المعرفى  
- وتقع ما بين عامين وسبعة أعوام - لا يستطيعون استيعاب هذه الفكرة  
فإذا قلنا أن هذا الشيء أطول من ذاك فإن هذا معناه بالنسبة للطفل فى هذه  
المرحلة أنه أكبر دون نظر إلى العرض النسبى فى الحالتين . غير أن الطفل  
على أية حال فى حوالى السابعة من العمر ينتقل إلى المرحلة العيانية الإجرائية  
من مراحل النمو المعرفى ، وفيها يصبح على نحو تدريجى قادراً فى تتابع  
منظم ( بعد سنة ) على أن يدرك مبدأ المحافظة فى الكتلة والوزن والحجم .  
وعروض البيان المختلفة فى هذا النشاط تمكن طلاب علم النفس من ملاحظة  
الفروق بين الأطفال الصغار فى القدرات المعرفية تلك القدرات التى تميز  
مراحل العمر المختلفة والتى ترتبط بمراحل النمو المعرفى . وقد تشجع مثل  
هذه الأنشطة الطلاب على الاهتمام بآتماط سلوكية أخرى لدى الأطفال  
الصغار وربطها بالنظريات النفسية .

### التعليات :

يمكن أن تتم هذه التجربة في رياض الأطفال وفي المدارس الابتدائية خلال دروس التربية العملية والتدريب للميداني . على أنه ينبغي في جميع الأحوال الحصول على موافقة المسؤولين عن تعليم الطفل .

ويمكن البرهنه على التقابل بين القدرات للمعرفة إذا أجرينا التجربة على طفلين أحدهما في مرحلة ما قبل المدرسة ( طفل في روضة الأطفال ) والآخر طفل في المدرسة الابتدائية ( في الصف الثاني أو الثالث أو أعلى ) هذا التقابل وعلاقته بالعمر يصبح أكثر بروزاً مع دراسة مزيد من الأشخاص في كل جماعة عمرية . ولعلنا لو أجرينا التجربة على أطفال في المدرسة الابتدائية متفاوتين في الأعمار نستطيع أن نظهر النمو التدريجي للقدرة على المحافظة على الكمية أولاً ثم الوزن ، فالحجم ، وأن يبرهن عليه .

ولكي نتحدر قدرة الطفل على المحافظة ، علينا أن نشكل مقدارين متساويين من الصلصال في كرتين لهما نفس الحجم . وأن نسأل الطفل عما إذا كان يرى أن هاتين الكرتين تشتملان على نفس الكمية من الصلصال أم لا . ثم نشكل إحدى الكرتين بحيث يختلف شكلها اختلافاً واضحاً كأن تصبح على هيئة رقاقة ، ثم نسأل الطفل عن إدراكه لهذين الشئين ، الكرة والرقاقة هل يحتويان على نفس الكمية من الصلصال أم لا ؟

ويمكن أيضاً أن نتحدر قدرة الطفل على المحافظة على الوزن باستخدام كرتين من الصلصال . نضعهما على كفتي ميزان ونظهر للطفل أنهما متساويتان في الوزن . ثم نشكل إحدى الكرتين . بحيث تصبح على هيئة العصا ثم نسأل الطفل عما إذا كان وزنها متساوياً أم مختلفاً .



ويمكن أيضا أن نختبر قدرة الطفل على المحافظة على الحجم . باستخدام إناءين من الزجاج متماثلين بهما كميّتان من السائل الملون متساويتان ثم تصب محتوى أحدهما في إناء رقيق وطويل من الزجاج ، أو إناء واسع وفصير .. إلخ ، ونسأل الطفل هل حجم السائلين متساو أم مختلف ؟

ولقد بين كرش وكرتشفيلد ، وليفسن وكرش عام ١٩٧٦ في مناقشتهم لمفهوم المحافظة أن طرح الأسئلة على الأطفال ليس . عملا بسيطا . ففي اختبار المحافظة على الحجم مثلا لا يستطيع الباحث أن يسأل طفلا ذكيا في السادسة من عمره : هل كم السائل في الإناءين واحدًا ؟ . ذلك أن السؤال لا بد أن يناسب مستوى نمو الطفل ، وبدلا من طرح السؤال بهذه الصورة قد سأل ، افترض أنك عطشان جدا وتريد أن تشرب الماء الفوجرد في أحد الإناءين . هل يوجد ماء كثير في كل منهما ، وهكذا فإنه لا بد من العناية والدقة في صياغة الأسئلة وفي وضع خطة الإجراءات ، ولا بد من التدريب عليها قبل القيام بها . واستخدم بعض القراءات المقترحة للأعداد لهذا العمرين .

#### الناقشة :

تستطيع أن تستخدم عروض البيان هذه لكي تناقش وجهات نظر يابجه في الذكاء ونمو الطفل بصفة هامة . ويبغي أن تناقش مصطلحات مثل : الثاقية والتعدى لاحظ أن يابجه ينظر إلى نمو مفهوم المحافظة لدى الطفل باعتباره نضجا أى أن استيعاب هذا المفهوم سوف يتحقق حين تنضج البنى المعرفية وتبلغ هذا المستوى . وهكذا فإن التدريب من وجهة نظر يابجه لن يجعل من بداية قدرة الطفل على إدراك هذا المفهوم ،

ومع ذلك فإن ثمة عوامل أخرى متضمنة ، وعلى سبيل المثال فإن البحوث العلمية التي أجريت في أنظار أخرى أظهرت أن الأطفال حققوا القدرة على المحافظة في أعمار مختلفة، وتستطيع أن تناقش دراسات متنوعة حاولت أن تقيّم الذكاء . ودراسات أبرزت أهمية الخبرات الحسية المبكرة في تنمية الذكاء .

## المراجع

1. L. T. Benjamin & K. D. Lowman, ob cit.
2. P. Greenfield. On Culture & Conservation. In J. S. Bruner et al. (Eds.) Studies in Cognitive Growth. New York: Wiley, 1966.
3. D. Krech, R. S. Crutchfield, N. Livson & H. Krech. Psychology : A Basic Course, New York A. Knopf, 1976 (Clap. 5<sup>th</sup>).
4. J. Piaget & B. Inhelder, The Psychology of the child. New York : Basic Books, 1969.
5. B L. White. Human Infants : Experience & Psychological Development. Englewood Cliffs, N. J. Prentice-Hall, 1971.

## التجربة الثانية عشرة

### دورة الحياة

#### مقدمة :

أن دراسة الطلاب لوحدة تعليمية عن دورة الحياة مستخدمين المراحل الثمانية للنمو كما نسمها أريكسون تزودهم بفرص كثيرة للانتماس في تقصى وتدارس ، والسلوك الإنساني على نحو نشط. وفيما يلي نورد بعض الأنشطة التي يمكن استخدامها خلال وحدة تعليمية تستغرق ثمانية أسابيع . وهذه الأنشطة في تفاعل مستمر مع العرض التقليدي للمعلومات الخاصة بمراحل النمو من خلال الكتب والمحاضرات والمناقشات والمواد السمعية البصرية. وهذه الأنشطة مقسمة إلى فئات تناسب الجماعات العمرية المختلفة ، وذلك حتى تنظم العرض في هذه الوحدة على نحو أفضل ( لاحظ أن العناوين المستخدمة لا تمثل عناوين محددة لمراحل النمو عند أريكسون ) .

وبينا أقوم بتلخيص للمراحل الثمانية للنمو عند أريكسون على السبورة يطلب من الطلاب أن يسجلوا في مذكراتهم اسم شخص يعرفونه شخصياً يندرج في كل مرحلة من هذه المراحل الثمانية . ويترتب على ذلك وعلى نحو مباشر أن تصبح النظرية أقل تجريداً وأكثر معنى وأثناء دراسة الطلاب لهذه الوحدة ، يستطيعون أن يراجعوا النظرية في ضوء الحقائق التي يعرفونها عن هؤلاء الأشخاص . ثم يلي ذلك أن يفحص الطلاب دورة الحياة في ضوء حياتهم وذلك برسم خط للحياة في يومياتهم ( جزء منفصل من كراسة المحاضرات ) وعليهم أن يضعوا الكراسة التي يسجلون فيها مذكراتهم بالعرض ، ويرسموا خطأ في منتصف الصفحة في أوله من اليوم

يسجلون تاريخ ميلادهم وفي نهايته من اليسار تاريخ نهاية دورة حياتهم كما يتوقعون (حسباً علم ذلك عند الله) ثم يسجلون تاريخ يوم التجربة على مسافة عدة موصات من اليمين ويسجلون على الخط الأحداث الهامة التي مرت بهم خلال السنوات الخمسة الأولى من حياتهم. حادثة انتقال الأسرة من بلد إلى آخر ، حفلة عيد ميلاد ، عيد معين أو يوم عطلة معين ، أول يوم لالتحاق بالمدرسة ثم يترجعون بعد ذلك سنوات المدرسة الابتدائية والمراهقة المبكرة ثم يبدأ بعد ذلك في النظر إلى المستقبل ، يسجل الطلاب ما يريدون إنجازه بعد سنة من تاريخ اليوم الحالي ، وخلال خمس سنوات ، وخلال عشر سنوات ، وحين يبلغون مرحلة وسط العمر وحين يبلغون سن التقاعد . وفي النهاية يسجلون الأشياء الأخرى التي يريدون أن يقوموا بها قبل موتهم . وهذا التمرين يتطلب جهداً كما أنه قد يبدو سخيلاً ، ومع ذلك فإن الخبرة تدل على أن الطلاب يأخذونه بجدية وأحياناً بشيء من المرح وذلك حين يقسمون إلى أزواج ، ليقوم كل زوج بمناقشة العناصر التي اختارها لخط حياتهم . ثم يصل جميع طلاب الصف في نهاية النشاط على تبادل ما نعلوه خلال هذا التمرين .

### مرحلة النمو للبكر :

بعد المقدمة السابقة ، نبدأ في دراسة مرحلة نمو الطفل المبكرة . وعلى كل طالب أن يرتب ليلاحظ طفلاً يبلغ من العمر خمس سنوات أو أقل لمدة ساعة واحدة . ويمكن التدريب على أساليب الملاحظة بمشاهدة فيلم عن الأطفال الصغار ، ثم أدرج الطلاب يلاحظون سلوكي لمدة خمس دقائق ويكتبون كل شيء يرونه . وبمقارنة ملاحظته في التمرين ، يبدأ الطلاب في فهم أن بعض التفاصيل الصغيرة قد تكشف عن بيانات هامة . وبعد

انتباه ملاحظتهم للطفل ، يبدأ الطلاب في كتابة تقرير يشتمل على ماسجوده في مذكراتهم ، ومناقشة النمو اللفظي والحركي والاجتماعي للطفل الذي لاحظوه . وبعد مقابلة الوالدين شخصياً قد يضمنون التقرير الدعوامل التي يحتمل أنها أثرت في نمو الطفل كالمرض وانتقال الأمرة من بلد إلى آخر ، وميلاد أخوة جدد : للطفل .

### الطفولة المتوسطة :

لتوضيح المرحلة التالية من النمو يقوم الطلاب بملاحظة طفل يتراوح عمره ما بين خمس وثمان سنوات وذلك عندما يقوم بمجموعة من الأعمال التي تتفق مع الاحار الفكرى للنمو المعرفى عند يياجه . ويسجل الطلاب ملاحظات مفصلة ومذكرات يبينها أفعال مع الطفل والأسئلة الأولى التي أوجها للطفل هي لاختيار المعرفة الأساسية : كالعند ، وتعريف الثغرات ، ورسم صورة للذات ، ووصف عائلته أو عائلتها : ثم اسأل الطفل : أى الكويين يحتوى على سائل أكثر ، يذبا أصب ماء ملونا من الكوب الطويل إلى الكوب القصير الواسع ، وأى الكرتين أكبر يذبا أشكال كرة من المصلصال على شكل مستطيل . وفي النهاية لتوضيح النمو الخلقى ، أفص على الطفل القصة التالية : « كان أحد الأولاد يخبز كعكة مع أمه ، وحين ذهب إلى التلاجة ليحضر البيض ، أسقط البيض كله على الأرض فتحطمت ١٢ بيضة نتيجة للحادث . ولقد نهبت أم أخرى على ابنها بالآ يفتح التلاجة ، ولكنه فتحها ليحصل على شراب بارد ، ويذبا هو يفتح الباب سقطت بيضة وتحطمت . أى هذين الولدين أسوأ في سلوكه ؟ إن هذا السؤال يحدد ما إذا كان الطفل يدخل النواقف في حكمه على خيرية السلوك أو شريته . وبعد أن انتهى من هذا يطرح الطلاب أسئلة : وعم متكودن

أنهم سوف يكشفون عن الاتجاهات نحو المدرسة وعن البرامج التلفزيونية المتفضلة أو الأضعف والألطفة والأنشطة المحبوبة. ويستخدم الطلاب جميع هذه البيانات التي جمعوها ليكتبوا صورة تقريبية للنمو العقلي للطفل في هذا العمر المعين معتمدين على هذه الملاحظة المحدودة.

### فترة الكون :

وهذه الوحدة كثيرها من وحدات النمو تقلل من التأكيد على مرحلة الكون وعلى أية حال. فإن عددا من الطلاب يقومون بمشروعات مستقلة يلاحظون فيها أطفالا في المدرسة الابتدائية. وتتحدد الإجراءات بالنبة لهذه المشروعات في بداية الفصل الدراسي. ويقدم الطلاب سؤاليا: حول حوله البحث، وفرضا وخطة للبحث ليوافق عليها الأستاذ قبل أن يمشوا بجمع البيانات. ومن المشروعات الهامة تلك التي درست أهمية كتابة المواد التعليمية الدالة على الدور الجنسي في تحديد إحساس الأطفال بالإتقان. وتحليل محتوى المواد التي تتعلق بدور الذكر والأنثى في كتب المدرسة الابتدائية، ومقارنة السلوك الصفي للبنين والبنات، وملاحظة لغة المعلم وسلوكه إزاء البنين والبنات. وهذه المشروعات بعد إتمامها تقدم في تقارير للطلاب في الصف وتناقش منهجيتها ونتائجها.

### فترة المرافقة :

لأن لعب الدور والبحث عن حل أو مهنة نشاطان هامان في دراسة المرافقة. وفيما يتصل بلعب الدور، يقدم الطلاب دون ذكر أسمائهم مواقف مشكلة يريدون لعبها وتمثيلها (وعلى سبيل المثال، الصراع مع الآباء والمعلمين، والأترا ب) وبعد لعب الأدوار، يناقش الطلاب في

الصف التحولات السلوكية التي تنتج عنه اختلاف الدور ويتأملون البدائل السلوكية . وكثيرا ما يلعب الدور بالنسبة لأفعال معينة عدّة مرات .  
باحثين عن أفضل مدخل لتحسين التواصل والتفاهم وحل الصراع .

والبحث عن مهنة أو عمل قد صمم ليكون موحيا لا أن يكون نهائيا وعددا وعلى الطلاب أن يجيبوا عن اختبار تقرير ذاتي يستثير نواحي قوتهم ونواحي ضعفهم . ثم يجيبون عن أداة للقيم تتطلب منهم ترتيب الأولويات من وجهة نظرهم في مجال العمل : كسب قدر كبير من المال ، الترقية ، صحة أناس يثيرون الاهتمام التمتع بعطلات جيدة ... الخ . على ذلك أن يقوم الطلاب بفحص مواد تعليمية عن المهن للتوصل إلى المهنة أو العمل الذي يحقق التوافق بين نواحي القوة في الشخصية وقيم العمل ومتطلباته .

### مرحلة الرشد المبكر :

إن تقليد الوالدين A parenting Simulation يزود الطلاب بمراجعة للنقاش المبكره عن تنشئة الطفل ، ويتيح لهم فرصة ليتخيلوا أنفسهم وهم يقومون بأحد الأدوار الأساسية للرحلة التالية عند أن يكون .  
يقسم الطلاب عشوائيا إلى أزواج ( ونحن لا نفترض أن كل طفل قد نشأ بواسطة أبوين أم ) . ويعرض على كل زوج تلو الآخر موقف من مواقف تنشئة الأطفال يمثل نمطا واحدا من أنماط المشكلات التي تواجه في كل سنة من عمر الطفل ، وقد تشمل المواقف على ما يأتي : لك وليد جديد ، هل ترضعه رضاعة طبيعية ؟ طفلك يبلغ من العمر ١٨ شهرا وبدأ يضرب رأسه بعنف عندما تضعه في السرير . طفلك يبلغ من العمر ثلاث سنوات ونصف ويرعى بالطعام على الأرض ، ويرفض أكل أي شيء .

إلا الخبز والزبد . يبلغ الطفل من العمر خمس سنوات وقد نكح وأصبح  
يبلل فراشه بعيد ميلاد أخ جديد له . و يناقش الطلاب مسئولية الأبوين  
(أحد أزواج الطلاب) في هذه المواقف . هل يتساوى الدوران ؟  
ما الفرق بينهما ؟ وبعد أن يتخذ الوالدان قرارهما ، فإنهما يناقشان هذا  
القرار مع طلاب الصف . والأزواج الطلالية في الصف يسلكون كما يسلك  
الآباء بعضهم غير آمن ، وممتد لتغيير سلوكه عندما يواجه نقداً وتحدياً ،  
وبعضهم الآخر آمن وواثق من طرقة وممتد للدفاع عنها .

### الشيخوخة :

وعلى الرغم من أننا لم نتوقف بالدراسة عند مرحلة وسط العمر ،  
إلا أن اتجاهات الطلاب نحو الشيخوخة تحسن تحسناً كبيراً من خلال  
ثلاثة أنشطة هي : مقابلة شخص تعدى الستين من عمره ، مشاهدة فيلم  
يعالج موضوع الشيخوخة وتصرف الأبناء أزاء الآباء في هذه المرحلة  
وقيام بعض الطلاب بالتمثيل والتقليد للأنماط السلوكية حين يلعبوا  
الشيخوخة . ولا بد أن تعد بمثابة هذه المقابلة . أولاً ، نرسم خطاً زمنياً  
نطلق عليه « كل هذا حدث في حياتنا ، ويبدأ من ١٩٠٠ إلى ١٩٨٠ على  
على السبورة . ثم نضع عليه معاً الأحداث الهامة والاختراعات التي كان  
لها أثرها على حياة الناس خلال هذه الفترة . وعلى أساس هذه الخلفية  
ينقسم الطلاب إلى مجموعات ، ويقوم كل منها بكتابة أسئلة يريدون طرحها  
على الكبار في السن . ثم تجمع هذه الأسئلة في قائمة تشتمل على  
استقصاءات عن الطفولة المبكرة وللراقة والزواج والأسرة ، والمهنة  
وأثر أحداث العالم . والتغيرات في أساليب الحياة ، والاتجاهات نحو  
المتجمع والشباب ، ورغبات المتماثلين شخصياً بالنسبة لحياتهم أو نصيحتهم



للطلاب . والطلاب أحرار في مراجعة وتقيح هذه القائمة استعداداً لهذه  
المقابلة الشخصية .

ويشتمل الإعداد أيضاً على تمثيل المقابلة الشخصية ، وبعد هذا البيان  
تمام المصنف ، نناقش نواحي القوة ونواحي الضعف في إجراءات المقابل  
أو المنبر . ثم يبدأ الطلاب بعد تقسيمهم إلى أزواج التدريب على المقابلة  
الشخصية . والمقابلة الشخصية نفسها ، إن قدمت في تقرير خبرة عميقة بالنسبة  
لكثير من الطلاب ، الذين يكتسبون احتراماً لمعنى الحياة ، وكثيراً ما يزداد  
احترامهم وجدتهم .

وقد تعزز المقابلة إذا توافر فيلم بصور محاولة أعضاء أسرة أن يتفهموا مع  
جدة تعيش في بيت للمسنين وهم يزورها أيام الأعياد . وسوف يدرك كثير  
من الطلاب لإخفاقهم في التفاهم والتواصل مع المسنين وسوف يشعرون بأنهم  
بعد هذه الخبرات تحصن طرائقهم في التفاهم معهم .

والتمين الأخير ، وهو عادة يلقي معارضة من قبل الطلاب أن يمثلوا  
وفقدوا المسنين لمدة أربع ساعات وأن يسجلوا مشاعرهم . ودنا يختار  
الطلاب الكيفية التي سوف يكونون عليها عندما يصبحون مسنين: السن ،  
الأمراض والأوجاع ، والظروف المعيشية . ومعظم الطلاب لا يتحملون  
تقييد حياتهم وتشكيلها كالمسنين لمدة أربع ساعات ، وسوف يحاولون  
أن يقوموا بهذه الخبرة لمدة ساعة أو ساعتين وبعضهم يبطئ من حركته ،  
ويلبس نظارات سمكة ، ويضع قطناً في أذنيه وثنى أصابعه وبعضهم  
يحاول الوقوف ، أو يستغرق خمس دقائق للوصول إلى التلفون والرد  
عليه فلا يلحق بالمكالمة وسوف تكشف المناقشات الصغية عن وعي جديد  
بما يترب على محدودية الجسم في الاستجابات .

## للمراجع

- ١ - جابر عبد الحميد جابر ، علم النفس التربوي ( ط ٢ ) دار النهضة  
القاهرة ١٩٨١ .

2. E. H. Erikson, *Childhood & Society* (2nd ed.) New York :  
Norton, 1963.

3. E. B. Hurlock - *Developmental Psychology : A life -  
span Approach* (2 th ed.) New York : Mc Graw-Hill, 1980.

## التجربة الثالثة عشرة

### النمو في الأعمار المختلفة

#### المفهوم الذي تستند إليه التجربة :

يتوافر لدى معظمنا تعديلات جامدة عن الناس في الأعمار المختلفة،  
أى عن المراهقين ، وعن الأفراد في سن العشرين ، حين يلغون الستين  
من أعمارهم . والمهدف من هذا التمرين أن نوضح الأنماط السلوكية  
والأعمال والاتجاهات والمعتقدات التي يرى الناس أنها توافق وتزامل  
الأعمار المختلفة . إن هذه التجربة في الواقع ماهى إلا عمل من أعمال  
تداعى الكلمات ، غير أن المثير في حالتنا هذه ليس كلمة وإنما عقد  
عمرى ؟

#### التعليمات :

وزع على كل طالب في الصف ورقة بها قائمة تحتوي على عشر عقود  
في عمود واحد على يمين الورقة ويقابل كل عقد ثلاث مسافات فارغة .

العقد		
.....	.....	٩ — ٩
.....	.....	١٠ — ١٩
.....	.....	٢٠ — ٢٩
.....	.....	٣٠ — ٣٩
.....	.....	٤٠ — ٤٩
.....	.....	٥٠ — ٥٩
.....	.....	٦٠ — ٦٩
.....	.....	٧٠ — ٧٩
.....	.....	٨٠ — ٨٩
.....	.....	٩٠ — ٩٩

أطلب من الطلاب أن يفكروا في ثلاث كلمات مناسبة لكل عقد من هذه العقود ، وأن يسجلوا هذه الكلمات في المسافات التالية مقابل العقد الزمني . وعليهم أن يركزوا في تفكيرهم على حياة شخص في الفترة ما بين ٣٠ ، ٣٩ من عمره . وأن يسألوا أنفسهم عن الكلمات التي تخطر على بالهم حين يفكرون في مثل هذا الشخص ( على نحو مجرد ) وينقلوا إلى العقود السابقة واللاحقة ويقوموا بنفس العمل : أتعلم فترة من الزمن تبلغ ١٥ دقيقة لينتهي كل منهم من كتابة قائمة الكلمات . وبعد انتهاء الوقت مرهم بالتوقف ، وأطلب منهم أن يكتب كل منهم الحرف س أمام أسهل العقود ، أى العقد الذى كان من السهل على الفرد أن يتوصل إلى الكلمات التي تناسبه ؛ وأن يكتب كل منهم الحرف ص مقابل أصعب عقد ، أى ذلك العقد الذى كان من الصعب عليه جداً أن يعثر على الكلمات التي ( ١١ - السلوك )

تناسه ثم ضع على السبورة جدول توزيع تكرارى للتأخر بين عدد الطلاب الذين حكموا على كل عقد بأنه الأسهل ، أو الأصعب .

### المنافسة :

يندر أن تحصل على توزيع تتساوى فيه التكرارات وتوزع على جميع العقود. أطلب من الطلاب أن يفكروا وأن يتأملوا طيعة التوزيع . لماذا نلاحظ أن بعض العقود أصعب أو أسهل من العقود الأخرى ؟ وقد تبرز أيضاً مدى صعوبة اختيار ثلاثين كلمة خلال ١٥ دقيقة . اطلب من الطلاب أن يقرأوا جهرًا بعض الكلمات التي سجلوها استجابة لعقد معين . لاحظ نواحي التشابه ونواحي الاختلاف الموجودة بين الطلاب في أنماطهم الاستجابية . وتوقع الكلمات المستخدمة في هذا التدريب يفيد في إبراز الفروق بين الطلاب في إدراك الشيء الواحد . وإذا استطعت أن تقضي بعض الوقت في دراسة هذا الموضوع ، فقد تجمع أوراق إجابة الطلاب وتعد توزيعاً تكرارياً لاستجابات الطلاب ككل في الصف ثم توزع نسخة من هذا التوزيع في الدرس التالي ، وقد يدور النقاش حول أسئلة : ما الكلمات التي يشيع ارتباطها بعقد معين ولماذا ؟ هل هناك عقود فيها الإفراد في تناعى الالفاظ ؟ وإذا كان الأمر كذلك فما أسباب ذلك ؟ وضعية الكلمات التي صدرت عن الطلاب تحدد الموضوعات التي توزع موضع المناقشة مع الطلاب وقد تشمل هذه الموضوعات على مطالب النمو ، وعلى أزمات الحياة ... إلخ . ويمكن أن تطلب من نصف الطلاب أن يستجيبوا لهذا التمرين باعتباره خاصاً بأنثى وتطلب من النصف الآخر من الطلاب أن يستجيبوا بتمرين باعتباره خاصاً بذكر . وقد يقتضى هذا التمرين أن يكون عدد الطلاب في المجموعتين واحدًا . ثم تحلل البيانات

لثنين ماهى الفروق للدركة على أساس اختلاف الجنس وقد تجرى التجربة على مجموعة من الطلاب ، وأخرى من الطالبات ثم تقارن النتائج وتناقش .

## المراجع

١ د جابر عبد الحميد جابر ، سليمان الخضرى الشيخ ، دراسات فى الشخصية العربية . عالم الكتب ، القاهرة ١٩٧٨ .

2. L. T. Benjamin & K. D. I owman, op. cit .

3. B & Q. R. Newman. Development Through Life : A Psychological Approach. Homewood, Ill. : Dorsey Press, 1979.

4. F. G. Reblsky & L. Dorman. Child Development and Behavior (2 ed ed) New York: Alfred A knopf, 1973.

## التجربة الرابعة عشر

### الانجماوات نحو المسنين

المفهوم الذى تستند إليه التجربة :

ما انجماواتنا نحو الشيخوخة وما متقداتنا عنها ؟ وكيف تتلادم مع حقيقة المسنين ؟ تتزايد نسبة المسنين أى الذين يتعدون الخامسة والستين . فى الولايات الأمريكية ، مثلا بلغت نسبة المسنين عام ١٩٧٠ ما بين ٩ ، ٢٠٪ من السكان وتقل هذه النسبة فى المجتمعات العربية ولكن مع تحسن الظروف الصحية يتوقع أن تتزايد هذه النسبة : عاماً بعد عام ، والطلاب

الذين يشاركون في هذا النشاط سرف يصبحون يوماً في عداد المسنين على الأغلب . وبعبارة أخرى تعتبر الشيخوخة حقيقة أساسية من حقائق الحياة بالنسبة لنا. ويرى الباحثون في علم الشيخوخة *gerontologists* أن من القضايا الهامة في هذا المجال معتقداتنا عن المسنين . وقد بذهب معظم هؤلاء الباحثين إلى أن تقويمنا للشيخوخة يقسم بالسلبية . وعلى سبيل المثال في دراسة مسحية على المستوى القومى باستخدام عينة مثلة لمن بلغوا الثامنة عشرة من العمر ومن يكبرونهم فى السن ، وجد المجلس القومى للمسنين فى أمريكا *National Council on Aging* (١٩٧٥) أنه ينظر إلى العقد السابع من العمر وإلى ما يليه على أنها أسوأ سنوات الحياة، وأن الجمهور يبالغ فى تقدير مشكلات المسنين المالية والاجتماعية ، والصحية وغيرها .

ولقد وصف المسنون فى هذه الدراسة بأهم غير قادرين على التوافق بدرجة كبيرة ، وليسوا أذكاء جداً ، ولا يقظين ، ولا يتفوقون فى إنجاز الأشياء . ولقد بالغ المستجيبون فى تقدير — الزمن الذى ينفقه كبار السن فى مشاهدة التليفزيون ، وفى عدم القيام بأى عمل ، وفى الجلوس ، والنشاط التالى أو التجربة التالية قد أعدت لتقديم موضوع المسنين للطلاب ، ولكى يدرسوا ويفحصوا معتقدات أترابهم عن كبار السن ، وليبينوا كيف تتشابه هذه المعتقدات وكيف تختلط مع التعميمات الجامدة السائدة عن كبار السن ، وكيف تحرب وتبتعد عن حقيقة واقع كبار السن .

#### تهيئة الطلاب فى الصف :

أخبر الطلاب أنك تحتاج إلى مساعدتهم فى جمع مادة تصلح المناقشة الصفية عن آراء الشباب وكبار السن فى الشيخوخة . وأن إسهامهم

ومشاركتهم لن تعرضهم لأى إحراج على الأعلب . وأن عليهم أن يعثروا على شخصين للمشاركة في المشروع . وأنه ينبغي عليهم أن يزودوا هذين المشاركين في المشروع بنفس المعلومات التي تلقوها منك عن المشروع وعن المناقشة : ومن حق جميع من حاولت أن تشاركهم أن يشعروا بالحرية في التحمى عن المشاركة في هذا النشاط .

### التعليقات :

قبل موعد المناقشة بعدة أيام ، اطلب من كل طالب أن يبحث عن شخصين للمشاركة في هذا المشروع - أحدهما في نفس عمره ، والآخر عجوز . وينبغي أن يزودا هذين المشاركين بورقة بيضاء ، واطلب من تربه أن يرسم صورة تمثل منظراً نمطياً من حياة المسن ، وأن يطلب من المسن أن يرسم صورة تمثل منظراً نمطياً من حياته . وينبغي أن يخبروا المشاركين في النشاط بأن الخصائص الفنية ليست هامة ، وإنما المهم أن يحى الرسم معبرا عن منظر نمطى .

والطلب من الطلاب أن يحضروا هذه الرسوم إلى الصف يوم مناقشة الموضوع . ضع هذه الرسوم على الحائط وثبتها في مجموعتين المجموعة الأولى تشتمل على رسوم الشباب ، والآخرى على رسوم كبار السن دع الطلاب يحددون هذه الرسوم لمدة ١٥ دقيقة ، ليحددوا ما الذى يعتبره الشباب نمطياً بالنسبة لكبار السن ، وما الذى يعتبره كبار السن نمطياً بالنسبة لحياتهم وأنفسهم .

### المناقشة :

ويمكن استخدام الأسئلة التالية لتوجيه المناقشة .

« ماهي نواحي التشابه ونواحي الاختلاف بين محتوى الصور التي رسمها الشباب ، وتلك التي رسمها كبار السن ؟ » .

« هل يوجد ما يدل على وجود عمر معياري للضخوط في هذه الصور ؟ ... ( وضع الطلاب أن العمر المعياري معناه العمر الذي يجبر الناس فيه وقائع حياتية هامة معينة ، كالزواج التقاعد ، وأن يصبح حياً ، أو للممر الذي تعتبر أنماط سلوكية معينة مناسبة فيه ) . فكيف تؤثر معتقدات الفرد التي تتصل بكبار السن في تفاعله معهم ، أو في خبراتهم لهذا السن ؟

لماذا تنشأ المفاهيم الخاصة عن المسنين؟ وماذا يمكن أن نعمل لتغييرها؟  
اطلب من الطلاب أن يتخللوا خصائصهم وصفاتهم عندما يلبثون هذه المرحلة المتقدمة من العمر ، ثم يقارنوا بين توقعاتهم المستقبلية وآرائهم عن المسنين .

ويمكن إثراء هذه المناقشة إذا اخترت عدداً من الأمثلة التي تصدت لها بعض البحوث في هذا المجال وطلبت من الطلاب الإجابة عنها دون كتابة أسماءهم وعرض النتائج عليهم . وقد تكلف الطلاب بمشروعات بحثية أخرى ، كان تطلب منهم مثلاً أن يتابعوا برامج تلفزيونية ويصفوا كيف تصور هذه البرامج المسنين ، أو تطلب من الطلاب أن يسجلوا قائمة بمعتقداتهم عن كبار السن ثم تقوم بتحليلها لتحديد مدى اقترابها من الواقع . ومن المصادر الجيدة للمشروع الأخير كتاب آتشلي

، Atchley (1977)

لاحظ أن رسوم الأتراك أو الشباب تصور كبار السن جالسين وغير نشطين أما المسنون فيتصورون أنفسهم وهم يقومون بأنشطة متنوعة .



المراجع

1. R. Atchley *The Social forces in Later Life*. Belmont, Calif. : Wadsworth, 1977.

2. L. T. Benjamin & K. D. Lowman *op. cit*.

3. R. Bennett, and J. Eckman. Attitudes Toward The aging: A Critical examination of recent literature and implications for future research, in C. Eisdorfer & M. P. Lawton (Eds. ) *The Psychology of Adult development and Aging*, Washington, D. C. : American Psychological Association, 1973.

4. E. G. McTavish. Perceptions and old people: A review of research methodologies & findings *Gerontologist*, 1971, 11 (4, Pt2), 99—101.

5. N. C. Horthcott. Too young, too old - Age in the world of television, *Gerontologist*, 1972, 15 (2), 184—186.



## الفصل الثامن

### الذكاء وقياسه

معنى الذكاء :

لم ير إنسان قط ولم يسمع ولم يلبس الذكاء . فالذكاء تكون فرضي قدمه علماء النفس لمساعدتهم على تفسير السلوك والتنبؤ به .

ويصدر الرجل العادي أحكامه على الذكاء من ملاحظاته عن السلوك اليومي . فيحكم على التلميذ المجتهد في المدرسة بأنه ذكي ، وعلى غير المجتهد بأنه غبي ، وعلى من يقوم بعمل يتفوق فيه على آخر بأنه أذكى منه . فالذكاء يستنتج من أنواع مختلفة من السلوك الظاهر . ولذلك فليس هناك تعريف صادق صدقاً مطلقاً للذكاء .

وقد عرف د ترمان ، الذكاء بأنه « قدرة الفرد على التفكير المجرد واستخدام الرموز المجردة لحل المشكلات المختلفة ، وترمان هو الذي تآم بتطوير مقياس ستانفورد بينيه للذكاء .

ولقد فضل « وكسر » ، وهو واضح مقاييس وكسر لقياس ذكاء الأطفال والراشدين أن يعرف الذكاء بأنه مجموعة قدرات أو قدرة كلية للفرد على أن يعمل عملاً هادفاً وأن يفكر تفكيراً منطقياً ، وأن يتناول ينشئه تناولاً فعالاً . وتري د جودانف « أن الذكاء يتضمن القدرة على الاستفادة من الخبرة .. للتوافق مع المواقف الجديدة . » ، وكثيراً ما اختلف علماء النفس في اختيار الأسئلة التي تقيس هذه القدرات .

### قياس القدرة العقلية العامة

بدأ قياس الفروق الفردية عندما ساول علماء النفس أن يكتشفوا إلى أى مدى يعتبر عدم الاستعداد العقلي مسئولا عن الإخفاق في المدرسة . ولقد كان لاستخدامات العملية لقياس الذكاء في التنبؤ بالنجاح المدرسي والتجاح المهني وفي غير ذلك من المواقف العملية أثرها في تحديد الاتجاهات الأساسية في مجال القياس العقلي .

ويقترح ثورندك ثلاثة مجالات أساسية للنشاط العقلي وهي الذكاء المجرد ، الذكاء الميكانيكي والذكاء الاجتماعي . ونحن في هذه التجربة نهتم أساسا بالذكاء المجرد .. ويظهر هذا النوع من الذكاء بشكل واضح في معالجة الرموز كالكلمات والأرقام والرسوم . وكل فرد يستطيع أن يفهم معنى هذه الرموز بدرجة كبيرة أو ضئيلة ، كما يستطيع أن يدرك العلاقات بينها وأن يستخدم هذا الفهم وذلك الإدراك في حل المشكلات أو المسائل . وكلما ازداد ذكاء الشخص ازداد نجاحه في هذه العمليات وسوف نجد أن التلاميذ الأكفاء في المدرسة والجامعة وكذلك أصحاب المهن العليا ذوو ذكاء مجرد مرتفع . وما يسمى باختبار الذكاء العام الذي يشيع استخدامه الآن يقيس أساسا الذكاء المجرد .

وكان أول مقياس للذكاء العام هو الذي وضعه بينيه وسميون والذي طرأت عليه تطورات عديدة . وهو مقياس فردي يطبق على شخص واحد في وقت واحد غير أن الحاجة قد ظهرت لوضع اختبارات جمعية لقياس الذكاء . وذلك حتى يمكن توفير الوقت وتطبيقه على مجموعة من الأفراد في وقت واحد . ومن هنا وضع اختبار ألفا ، الذي يتكون من ثمانية أجزاء لكل منها تطبيقات خاصة أولها يقيس الانتباه ، والثاني

مسائل - عساية ، والثالث للتفكير الأخرى ، رابع القدرة على إدراك علاقات التشابه والتضاد ، والخامس يقيس القدرة على ترتيب الكلمات ، والسادس لتشكيل سلاسل الأعداد ، والسابع يقيس إدراك العلاقات المنطقية واستنتاج المتعلقات والثامن يقيس المعلومات السامة . كما ظهرت الحاجة لاختبار جمعي غير لفظي يساعد على قياس ذكاء الذين لا يجيدون القراءة فوضع اختبار بيننا ويتكون من سبعة أجزاء : اختبار للتأهات ، وثاني لمجموعات من المكعبات ، وثالث لسلسلة علامات مكونة من دوائر وعلامة x ، ورابع يقيس تذكر الأشكال وما يقابلها من أرقام ، واختبار خامس لجميع الأرقام ، والسادس لتشكيل الصور ، والسابع لتقسيم الأشكال الهندسية .

أى أن هناك نوعين أساسيين من اختبارات الذكاء العام اختبارات لفظية واختبارات غير لفظية أو اختبارات أداء . الأولى مثقلة بالنواحي اللفظية ، بينما تتضمن الأخيرة حداً أدنى من الكلمات والتوجيهات اللفظية . واختبار الذكاء الجمعي اللفظي يتكون من أسئلة ومسائل يتطلب حلها القراءة والكتابة . واختبارات الأداء تتدوى على مسائل مقابلة لما يوجد في النوع الأول لكنها في صور ، ورسوم ومناهات وألغاز . . الخ ، ويستجيب لما المقصود بوضع علامات فقط على الإجابة الصحيحة ، واختبار ألفا اختبار نفعي واختبار بيتا اختبار أداء .

ومقياس الذكاء الجيد ينبغي أن يكون كل من ثباته وصدقه سليماً .

ومعظم مقاييس الذكاء الجمعية لها زمن محدد للإجابة . ويطلق على عدد الفقرات التي يجيب عنها الفرد إجابة صحيحة في هذا الزمن المحدود الدرجة الخام ، وهذه الدرجة ذات قيمة ضئيلة ما لم يتوافر للاختبار

معايير يستطيع أن يقارن الدرجة الخام بها . وتشق المعايير من عينة  
 التفتين وهي عينة تمثل المجتمع الأصلي الذي يستعمل فيه الاختيار عادة .  
 وتختار هذه العينة عادة عشوائياً ولو أن هذا النوع من الاختيار تحول  
 دون تحقيقه صعب فثلاً لا بد من مراعاة ألا تكون العينة غير ممثلة  
 للنسب الموجودة في المجتمع الأصلي من الجنسين ومن المستويات الاجتماعية  
 الاقتصادية المتباينة ، ومن أهل المدن والريف والمناطق الجغرافية  
 المختلفة .

## التجربة الخامسة عشرة

### تقدير الركلة باختبار للنظري

#### مقدمة :

جميع الاختبارات اللفظية يمكن استخدامها كاختبارات جمعية  
 واختبارات فردية . ومن اختبارات الذكاء اللفظية المعروفة في العالم  
 العربي اختبار الذكاء العالي الذي وضعه د. السيد محمد خيرى ، واختبار  
 الذكاء الثانوى الذى وضعه اسماعيل القباني . ويمكن استخدام اختبارات  
 الذكاء اللفظية لتحديد القبول في المدارس والجامعات ، وفي عمليات  
 انتقاء العاملين .

الوصف : تستخدم الاختبارات اللفظية عادة عناصر اختبارية تتضمن  
 المعلومات العامة ، والفهم العام ، والاستدلال ، والقدرة العددية ، :  
 والتشيل والمترادفات ، وبعض الاختبارات تتطلب من المقحوص أن  
 يسجل الإجابة تحريراً في المسافة المخصصة للاستجابة ، بينما تستخدم  
 اختبارات أخرى أسئلة اختيار في متعدد وعلى المقحوص أن يضع علامة

على الإجابة الصحيحة . وقد تتنوع صور الإجابة في الاختبار الواحد . ومن مزايأ أسئلة الاختبار من متعدد أنها تتضمن عملية التعرف ولا تتطلب الاسترجاع . وهذا يساعد على ثبات التقدير ، غير أن من مساوئها أن النجاح قد يعتمد جزئيا على التخمين وعوامل الصدفة . وتتوافر معادلات مختلفة لتصحيح أثر عامل التخمين في النجاح .

#### المواد المطلوبة :

اختبار ذكاء لفظي مناسب : ورقة الإجابة ، وكراسة الأسئلة وكراسة التعليمات وساعة إيقاف وقلم رصاص .

#### الإجراءات :

١ — اقرأ التعليمات في كراسة التعليمات بدقة قبل أن تبدأ في تطبيق الاختبار .

٢ — تخير الاختبار المناسب في ضوء أعمار المفحوصين ومستواهم التعليمي .

٣ — طبق الاختبار بعناية ودقة ملتزما بالتعليمات الواردة في كراسة التعليمات وبالزمن المحدد .

٤ — صحح أوراق إجابات الطلاب وفقا لمفتاح التصحيح الوارد في كراسة التعليمات واحسب نسبة الذكاء أو الرتبة المئينية في ضوء المعايير الواردة في كراسة التعليمات .

٥ — يمكن دراسة خصائص التوزيع التكراري لنسب ذكاء الطلاب في الصف كالتوسط والانحراف المعياري ومقارنة هذه المجموعة في متغيرات الذكاء بمجموعات أخرى .

## التجربة السادسة عشر

تقدير الذكاء باختبار غير لفظي كاختبار الذكاء المصور الذي وضعه أحمد زكي صالح مع الالتزام بالتعليمات.

### خصائص الاختبار الجيد

الاختبار الجيد هو الاختبار الذي يصلح لتحقيق الهدف الذي وضع من أجله وينبغي أن تتوافر فيه الخصائص الآتية :

١ - الصدق Validity : أن يقيس الاختبار ما وضع لقياسه. ويمكن التوصل إلى إثبات صدق الاختبار بالتحليل للنطق كأن نحلل مكونات الموضوع الذي نستهدف قياسه ثم نقابل بين هذه المكونات وعناصر الاختبار فإذا تطابقا كان الاختبار صادقاً .

وقد نتوصل إلى ذلك بالأسلوب التجريبي وذلك بأن نحسب درجة العلاقة بين نتائج عينة من الأفراد طبق عليهم الاختبار، ودرجاتهم التي حصلوا عليها من مصدر خارجي مستقل عن الاختبار، فإذا كان معامل الارتباط عالياً كان الاختبار صادقاً .

٢ - الثبات Reliability يعني أن الاختبار يعطي نفس النتائج تقريباً إذا تكرر تطبيقه على نفس المجموعة من الأشخاص خلال فترة زمنية قصيرة.

٣ - الموضوعية Objectivity : للموضوعية معنيان الأول : أن يكون لاستمالة الاختبار نفس المعنى عند مختلف المصححين أي أن السؤال لا يقبل التأويل والمعنى الثاني : أن يعطي الاختبار نتائج ثابتة وألا تتوقف على من يقوم بإجرائه أو تصحيحه .

٤ - المعايير Norms : الدرجة الحاصلة على يحصل عليها الفرد في الاختبار



ذات معنى محدود وهي في حاجة إلى معيار تفهم في إطاره ومن أمثلة هذه المعايير :

(أ) للتوسط والانحراف للمياري :

(ب) للتويات .

(ج) العمر العقلي ( في اختبارات الذكاء )

### قياس القدرات العقلية الأولية

يرى ثرستون أن الذكاء يمكن تحليله إلى عدد من القدرات الأولية وقد طبق عدداً كبيراً من اختبارات الذكاء على طلاب المدارس الثانوية والكليات وحسب معاملات الارتباط بين كل اختبار والاختبارات الأخرى ، وبعد تحليل عاملي لمصفوفة الارتباطات هذه توصل إلى سبعة عوامل أولية ظهرت بوضوح يكفي تمييزها ولاستخدامها في تصميم الاختبارات - وقد لاحظ أن الارتباطات بين هذه الاختبارات موجبة إلا أن بعض هذه الاختبارات يتجمع بعضها مع بعض في جماعات . وكانت معاملات الارتباط داخل المجموعة الواحدة أعلى من معاملات الارتباط بين المجموعات المختلفة ، فافترض أن كل مجموعة من الاختبارات تجمعها قدرة عقلية أولية . وبناء على ذلك حدد سبع قدرات هي :

١ - القدرة على فهم معاني الألفاظ .

٢ - الطلاقة اللفظية أي سهولة استدعاء الكلمات .

٣ - القدرة المسددة وهي القدرة على القيام بعمليات حسابية بسرعة ودقة

٤ - القدرة على التصور البصري للكافي أي القدرة على تصور

العلاقات المكانيّة والأشكال والحكم عليها بدقة وعلى تصدّد حركات الأشياء وأوضاعها المختلفة أثناء الحركة.

٥ - القدرة على الاستدلال ونجده في الأعمال التي تتطلب من الشخص أن يكتشف قاعدة أو مبدأ متضمناً في سلسلة أو مجموعة من الحروف .

٦ - القدرة على التذكر ، أي القدرة على الاسترجاع المباشر لسمكيات أو رسوم أو أرقام أو التعرف عليها .

٧ - سرعة الإدراك ويظهر في سرعة تعرف الشخص على أوجه الشبه والاختلاف بين عدة أشياء .

وقد نشر ثرستون عام ١٩٣٨ اختباراً للقدرات العقلية الأولية استند إلى بحوث في التحليل العاملي استمرت عشر سنوات . ولقد أعد هذا الاختبار في صورته العربية الدكتور أحمد زكي صالح وتشتمل الصورة العربية على أربعة اختبارات هي :

١ - اختبار معاني الكلمات .

٢ - اختبار الإدراك المكاني .

٣ - اختبار التفكير .

٤ - اختبار العدد .

## التجربة السابعة عشر

المشكلة : الغرض من هذه التجربة :

(١) أن تتاح لك خبرة بهذا الاختبار باعتباره نتيجة لنظرية مختلفة لتنظيم العقلي عن نظرية سيرمان الذي رأى أن مظاهر النشاط العقلي يدخل فيها عنصر أساسي واحد يشترك فيها ويعرف بالعامل العام .

(ب) أن تدرس ثبات هذه الاختبارات وصدقها ، وكيف تصححها وتحول درجاتك إلى درجات معيارية وتستخرج بروفيل القدرات .

الأدوات : ساعة إيقاف ، مجموعة من كراسات التعليمات ، مجموعة من كراسات أسئلة الاختبار ، مجموعة من أوراق الإجابة ، مجموعة من أوراق المايير .

الطريقة : يقوم المدرس بدور المحرب والطلاب بدور المفحوصين ثم توزع كراسات الأسئلة وأوراق الإجابة ويجرى الاختبار وفقا للتعليمات والأزمنة المحددة .

ثم يتبادل الطلاب الاختبارات لتصحيحها وذلك بعد أن يقرأ المدرس الإجابة الصحيحة لكل سؤال .

## المراجع

- ١ - أحمد زكي صالح - علم النفس التربوي - مكتبة النهضة المصرية ١٩٦٦
- ٢ - جابر عبد الحميد جابر - الذكاء ومقاييسه - دار النهضة العربية ١٩٨٠
- ٣ - فؤاد البهي السيد - الذكاء - دار الفكر العربي ١٩٦٩



## الفصل التاسع

### الميل

يتم الباحثون بدراسة الميل لارتباطها الوثيق بالإقبال على نواحي النشاط على اختلافها في مجال الدراسة والعمل ، بل وفيما يشغل به الأفراد من ضروب النشاط في أوقات فراغهم ولعبهم . ومن الناس من يحب العمل الروتيني ومنهم من يحب العمل المتنوع الذي يفسح المجال للإبداع ، ومنهم من يحب العمل اليدوي بينما يفضل آخرون العمل العقلي . ويميل بعض الناس إلى الأعمال التي ترتبط ارتباطاً كبيراً بالعلاقات الإنسانية وبالناس ، بينما يميل آخرون إلى الأعمال التي تنسم بالانعزال والبعد عن الناس ولقد انصرف الباحثون إلى دراسة الميل وقياسها أو بحث العلاقة بينها وبين النجاح في المهن المختلفة .

ويرى « دونالد سوبر » أن هناك أربعة معاني أساسية للمصطلح ميل interest وهذه المعاني ترتبط بأساليب الحصول على بيانات عن الميل وهي:

١ - الميل الذي يعبر عنه الشخص Expressed Interest أى أن يقرر الفرد ببساطة أنه يجب أن يمارس نشاطاً معيناً أو لا يحبه أو لا يكثر به وقد يكون الميل خاصاً بشيء أو نشاط أو مهنة .

٢ - الميل يظهر في مشاركة الفرد في نشاط أو عمل أو مهنة Manifest Interest وهذا اتجاه موضوعي لدراسة الميل وتجنب الناحية الذاتية في التعبير ولأن الفرد قد يهتم بما لا يرتبط بالنشاط لا بالنشاط نفسه .

٣ - الميل الذي تقيسه الاختبارات الموضوعية Tested interest كما يتميز عن ذلك الذي يقوم على تقديرات ذاتية . ويدور هذا الاختبار عادة حول البيانات والمعلومات التي تتوافر لدى الفرد نتيجة لهذا الميل .

٤ - والميل الذي تقيسه الاستفتاءات Inventoried interest ويقاس عن طريق الاستفتاءات التي تشمل على أوجه النشاط والأشياء والأشخاص الذين يفضلهم الفرد أو لا يفضلهم ويحدد لكل استجابة عكسة وزن بطريقة تجريبية وتضاف الأوزان التي تتفق مع إجابات الشخص الذي يجب عن الاستفتاء وينتج عن هذه الإضافة تقدير يمثل نمطاً من الميول ينت البحوث أنه يقب عليه الثبات ، ولا يكون في هذه الحالة تقديراً ذاتياً .

#### اختبارات الميول

ترتبط مقاييس الميول ارتباطاً وثيقاً من الناحية الوظيفية باختبارات الاستعدادات العقلية طالما أنها تستخدم أساساً في التوجيه التعليمي والمهني . واختبار الميول هو اختبار طويل يستخدم أسلوب التقرير الذاتي للحصول على معلومات عن الفرد وذلك بحمله يصف خصائصه هو . وهناك أسلوبان في وضع اختبارات الميول يمثل كل واحد منهما أسلوباً متميزاً نعرض له فيما يلي :

#### اختبار سترونج :

**: The Strong Vocational Interest Blank**

ويمثل للنهج الأميريقي لوضع مفتاح التصحيح .

ويتكون هذا الاختبار من ٥٠٠ عنصر ويصحح لاكثر من أربعين متغيراً من الميول أو أربعين فئة من الميول والقسم الأول من هذه العناصر يشمل على مائة مهنة بأسمائها والمطلوب من المفحوص أن يبين أمام كل

مهنة ما إذا كان يحب الاشتغال بها أو يكره ذلك، أو أنه لا يهتم بها وذلك بنقض النظر عن الدخل الذي يأخذه المشتغل فيها ، أو مركزه الاجتماعي أو فرص الترقى . وملة أمثلة هذه المهن مثل ممرحى ، مهندس معمارى ، ضابط الجيش ، فنان . ويشتمل القسم الثانى على ستة وثلاثين مادة دراسية على المفصوص أن يبين أنه يحبها أو لا يحبها ، أو لا يهتم بها ومن أمثلتها الجبر ، الرسم ، مسك الدفاتر .

والقسم الثالث يشتمل على ٤٩ من أنواع التسلية كمسيد السمك وصيد الحيوانات والتنس وقيادة السيارة ويشتمل القسم الرابع على ٨ نشاطاً مشتركاً مثل إلقاء خطبة ، وتصليح الساعة ، ويشتمل القسم الخامس على ٧٤ نوعاً من الناس مثل شخص نشط ، شخص متشائم ، شخص يدعو للآراء الجديدة . شخص يستدين من الآخرين وعلى المفصوص أن يبين هل يحب مثل هذا الشخص أو لا يحبه أو لا يهتم به ، ثم يلى ذلك أربع مجموعات تسكون كل مجموعة من عشرة أشياء ويطلب من الشخص أن يرتب كل مجموعة حسب تفضيله : المجموعة الأولى نشاطات والمجموعة الثانية صفات عامه للعمل ، والمجموعة الثالثة : العمل الذى يعطى أجراً أكثر من غيره ، العمل الذى يسمح بالفرصة للترقية والمجموعة الرابعة : تسكون من مرا كز قيادية فى منظمة . ويلى ذلك ٤٠ زوجاً من الأعمال وعلى المجيب أن يختار واحداً من كل زوج حسب درجة تفضيله ، وفى النهاية قائمة من العناصر والسمات يقدر الفرد نفسه فيها .

### هدف الاختبار :

يهدف هذا الاختبار إلى تحديد ما إذا كان المجيب لديه ميول مشابهة للأشخاص الناجحين فى كل مهنة من عدد من المهن . ويستخدم هذا

الاختبار في التوجيه للمنى والتعليمى وليس في الالتقاء المبنى والتصنيف ولم يقصد من وضعه قياس الامتدادات للمنية .

### تطوير الاختبار :

يقوم هذا الاختبار على مسألة أساسية هى أى الأفراد الراضين عن مهنة يميزون على الأفراد الآخرين عامة بكونهم يمتلكون نمطا فريدا من الميول، كما يستند إلى مسلم آخر هو: أن مدى اقتراب نمط ميول الشخص من نمط مهنة معينة يتناسب مع عدد الليول الخاصة المشتركة بين ميوله والنمط المبنى ويحدد ذلك بعدد الاستجابات التى تصدر عنه وتتسق مع الفرد الفعلى فى تلك للمنية ، ولقد تم تحديد هذا بالخطوات الآتية :

١ - تطبيق عدد كبير من العناصر على أشخاص فى كثير من المبنى ، ولعمل مفتاح لتصحيح لمنية معينة اختار سترونج مجموعة كمحك لتلك للمنية . وهى تتكون من أناس عملوا بالمهنة عدة سنوات ويحصلون على راتب أعلى من الحد الأدنى . وكان عدد أفراد كل مجموعة حوالى ٣٠٠ شخص .

٢ - تحديد استجاباتهم عن كل سؤال عن أسئلة الاختبار ، أى تحديد عدد من ذكروا جيبم للنشاط ، أو عدم جيبم له ، أو عدم اهتمامهم به ، ثم تحديد النسب المئوية لهذه الاستجابات .

٣ - مقارنة هذه النسب مع النسب المئوية العامة المأخوذة من جميع الأفراد الذين أجرى عليهم الاختبار *men in general group* وذلك بعد أن تستبعد منها جماعة المحك ويقرب عدد هذه الجماعة من خمسة آلاف يمثلون ٢٠٦ مينة مختلفة .



٤ - تحديد قيمة كل سؤال من أسئلة الاختبار فيما يتصل بمهنة من المهنة بما يتناسب مع مدى الفرق بين العاملين بهذه المهنة ( جماعة المحك )  
وجميع الأفراد الذين طبق عليهم الاختبار *men in general group*  
ملاقال المهندسون أنهم يحبون فكرة الاشتغال بالإعلان بنسبة أقل كثيراً  
عن حب الرجال عامة لهذه الفكرة . وعلى هذا تعطى الاستجابة ( أحب )  
وزناً مقداره - ٢ بالنسبة للمهندسين ، وبكرة المهندسون فكرة الاشتغال  
بالإعلان بنسبة أعلى من الرجال عامة وعلى هذا تحصل الاستجابة أكره  
على وزن تقديري مقداره + ٣ بالنسبة للمهندس وكلما ازداد الفرق  
بين النسبتين ازداد الوزن التقديري للاستجابة المعينة بالنسبة لسؤال معين  
وكررت هذه العملية بالنسبة لجميع العناصر وفي كل مهنة لعمل مفتاح  
تصحيح لها .

وعند تطبيق الاختبار يطلب من المفحوص أن يستجيب لكل عنصر  
من عناصره ثم يطبق مفتاح التصحيح على استجاباته ثم تجمع الأوزان  
التقديرية لهذه الإجابات جبرياً أى مع الحصول على الدرجة الخام ،  
وهذه الدرجات الخام لا تصلح للمقارنة من مقياس مهنى إلى مقياس  
آخر . وللتمكن من هذه المقارنة من الضروري تحويل الدرجات الخام  
إلى درجات معيارية ثم يحدد الرمز المقابل للدرجة المعيارية ، فالرمز  
( A ) يعنى درجة معيارية حصل عليها أعلى ٧٠٪ من المشتغلين بالمهنة  
موضع النظر وميول الشخص الذى يقع دون ب + ( B ) مختلفه  
تماماً عن معظم أفراد الجماعة المهنية ، ويقع ٢٪ من الرجال فى المهنة  
فى الفئة ج أو ج ب .

جدول (٤)

جدول يبين طريقة تحديد قيمة كل سؤال من الأسئلة  
العشرة الأولى من اختبار الميول المهنية للرجال  
بالنسبة لفئة المهندسين

الأسئلة العشرة الأولى من اختبار الميول المهنية للرجال		النسبة المئوية لاستجابات الأفراد بوجه عام		النسبة المئوية لاستجابات المهندسين		الفرق بين النسبة المئوية		الوزن التقديرى لكل سؤال	
		بالنسبة المئوية	بالنسبة المئوية	بالنسبة المئوية	بالنسبة المئوية	بالنسبة المئوية	بالنسبة المئوية	بالنسبة المئوية	بالنسبة المئوية
١ - مثل (غير سيناقش)	٢١	٣٢	٤٧	٩	٣١	٦٠	١٢	١	صفر
٢ - مشغول بالإعلان عن السلع	٣٣	٣٨	٢٩	١٤	٣٧	٤٩	١٩	١	صفر
٣ - مهندس معمارى	٣٧	٤٠	٢٣	٥٨	٣٢	١٠	٢١	٢	١
٤ - ضابط جيش	٢٢	٢٩	٣٩	٣١	٣٣	٣٦	٤	١	صفر
٥ - فنان	٢٤	٤٠	٣٦	٢٨	٣٩	٣٣	٤	١	صفر
٦ - فلكى	٢٦	٤٤	٣٠	٢٨	٤٤	١	٢١	١	صفر
٧ - مشرف رياضى	٢٦	٤١	٣٣	١٥	٥١	٣٤	١١	١	صفر
٨ - دلال مزايدات	٨	٢٧	٦٥	١	١٦	٨٣	٧	١	٢
٩ - مؤلف قصص	٣٢	٣٨	٣٠	٢٢	٤٤	٣٤	١٠	١	صفر
١٠ - مؤلف كتب فنية صناعية	٣١	٤١	٢٧	٥٩	٣٢	٩	٢٨	٣	٢

ولا يقوم مفتاح التصحيح هذا على أى نظرية سيكولوجية عن المهندسين ، وإنما يعتمد كلية على البيانات التى جمعت من تطبيق الاختبار فهذه البيانات هى التى تعدد خصائص ميول المهندسين ، وبعض الأوزان التقديرية تتلاءم مع ما نستطيع توقعه مثلاً + ٢ كتقدير وزنى للاستجابة: أحب الاشتغال كهندس معمارى ، ولكن هناك أوزان تقديرية أخرى غير معقولة مثلاً حب تأليف القصص والروايات تنقص درجة المهندس وكره هذا العمل بحسب بصفر ، ولكن عدم الاهتمام به بحسب + ١ ، وبعض الأوزان غير منطقية لأنها تتمند كلية على النتائج الاحصائية ( وبعضها جاء بتأثير الصدفة ) ولا تتأثر بأحكام واضح الاختبار وهى قليلة .

ومفتاح التصحيح الأميريقى خليط غير متجانس فالاستجابات العشر الواردة فى الجدول السابق بالنسبة للمهندسين تشتمل على الميل إلى موضوعات رياضية علمية ( كالمهندس المعمارى والفلكى ، ومرلف الكتب الفنية الصناعية ) . وكره النشاطات اللفظية ( كالمثل المسرحى ، والاشتغال بالإعلان عن السلع ، ومؤلف القصة ، ودلال المزايدات ) وعدم الاهتمام بمشرف رياضى وحب ضابط الجيش ، ولو أردنا إعطاء أمثلة قليلة من بقية مفتاح التصحيح فإننا نجد أن هناك وزناً تقديرياً كبيراً لحب ما يأتى . التكلل والفاضل ، والكيمياء . الجغرافى القومى National Geographic وتصلح الساطات وكتابة التقارير ، إدغال تحسين على تصميم آلة ، وجميع هذه الأسئلة تعكس ميولاً علمية فنية ، وأوزان تقديرية صغيرة تعطى لجنة عناصر مختلطة حين يحاج عنها بأحب ، لا تتصل اتصالاً واضحاً بالهندسة كالمسير مسافات طويلة ، والكونشرتو السيمفونى ، والتدريب العسكرى ، والأشخاص الكثيرون والكلام ،

والمعاملة المهذبة من الرؤساء ، وبما أن هذه العناصر المبعثرة لها تأثير أقل بكثير على الدرجة عن كثير من العناصر التي ترتبط ارتباطاً طائياً بالأسئلة الفنية ، فإنه يمكن إهمالها في التفسير السيكولوجي لتقدير المهندس .

ويتوافر للاختبار في صورته الأصلية مفاتيح لسبع وأربعين مهنة . وهناك صورة للنساء يمكن أن تصحح لسبعة وعشرين مهنة منها الممرضة وطبيبة الأسنان وكان تصحيح الاختبار بعد وضعه مباشرة واستخراج الأوزان التقديرية للإجابات عليه عملية بالغة التعقيد والصعوبة ، وقد توصل المشتغلون إلى عدة طرق لتصحيحه بكفاءة وإن كان معظم القائمين بخدمات الترجمة والإرشاد يفضلون دراسة المرء كمتخصصة في تصحيحه . ولقد نقل الاختبار إل اللغة العربية الدكتور عطية محمود هنا ونشرته مكتبة النهضة المصرية ، وقد استخلصه الدكتور عدلى كمال في رسالة للدكتوراه وتوصل إلى وضع مفاتيح تصحيح لعدد محدود من المهن .

وقد بينت الدراسات التتبعية اتفاق درجات الميول المهنية التي حصل عليها ٣٤٥ طالباً بالجامعة مع المهن التي اشتغلوا فيها في العشرين سنة التالية لتطبيق الاختبار عليهم بنسبة ٨٦٪ . وكان هذا الاتفاق بالنسبة لـ ٣٣٠ رجلاً منهم مقداره ٩١٪ . أما الباقيون وعددهم ١١٥ فقد غيروا منهم وكان الاتفاق بين الميول والمهن ٧٧٪ . ولقد طبق سترونج هذا الاختبار عام ١٩٣٠ على ٣٠٦ طالباً في السنة الأولى بجامعة ستانفورد ثم أعيد تطبيق الاختبار عليهم في سنة ١٩٣١ ، ١٩٣٩ ، ١٩٤٩ وانضح أن الاتفاق الكلى بين درجات ميول المهندسين واختبار المهنة كان عالياً إلى درجة تفوق ما كان يتوقعه الباحث ، على الرغم من كثرة التغيرات المستقلة التي تحدد الاختبار للمهن كالصحة والناحية الاقتصادية وضغط الأسرة والاستعداد العقلي .

وبينا كان الهدف الأول لإختبار سترونج هو التنبؤ بعلامته للأفراد

لمن معينة فقد استخدم اختياره للوصول إلى الوصف عام للشخص. ويتطلب هذا الوصف تنظيم الاستجابات على أساس من السمات السيكولوجية ذات الدلالة والمعنى ، ولقد تمخض التحليل العاملي للمفاتيح المهنية عن سلسلة من السمات الوصفية هي تجمعات لبيول مهنية للرجال وكان عددها إحدى عشر . المجموعة الأولى عليبة ابتكارية : الفنان وعالم النفس والمهندس المعماري والطبيب وطبيب الأسنان . والثانية : فنية عالم الرياضيات ، والفيزيائي ، والمهندس ، والكيميائي ... إلخ .

#### اختبار كودر للبيول المهنية : The Kuder Preferences Record

ويمثل المنهج المتجانس لوضع مفتاح التصحيح .

لقد كان تطور اختبار كودر للبيول المهنية نهجاً تقريبياً لإختبار سترونج فقد بدأ كودر بتحليل عاملي لعناصر الاختبار وذلك للتعرف على تجمعات للبيول ، وعلى أساس هذه الدراسة رتب عناصر الاختبار أو أمثلته في مقاييس وصفية ولقد استخدمت المقاييس في الترتيب التربوي والمهني على الرغم من أن التنبؤات قامت على الامتتاج بدلاً من أن تقوم على أدلة وشواهد على الصدق التنبؤي . وبمضي الزمن تجمعت البيانات والمعلومات عن الصدق التنبؤي لبروفيلات الكودر .

ولاختبار في أصله عدة صور ، وسوف تناقش أساساً الصورة C على الرغم من أن الصورة A مازالت مستخدمة كاختبار للشخصية ، ولقد حلت الصورة B محل الصورة C التي سبقتها ، ولقد تم حديثاً وضع وتطوير الصورة التي تعطى الباحث تقديرات مهنية معينة كذلك التي تحصل عليها من اختبار سترونج ولا تهدف إل مجرد الوصف ، وعلى هذه فإن الصورة تصور على أفضل نحو تطوير مفاتيح التصحيح الوصفية .

واقدر استطاع كودر أن يتعرف على عشر تجمعات من المبول المهنية ، والتجمع هو مجموعة من العناصر (الأسئلة) يرتبط بعضها ببعض ارتباطاً ملحوظاً ومثل هذه المجموعة تعتبر متجانسة ، أى أن هناك عاملاً مشتركاً واحداً يمثل فيها كلها والمبول العشر التى يتكون منها البروفيل هى :

١ - الميل للعمل فى الخلاء : ويفضل صاحبه العمل بالخارج أعاب الوقت والتعامل مع الحيوان والنبات .

٢ - الميل للعمل الميكانيكى : ويفضل صاحبه العمل على الآلات الميكانيكية ومتابعة للعلاقات بين هذه الآلات

٣ - الميل للعمل الحسابى : يميل صاحبه للعمل فى الأرقام .

٤ - الميل للعمل العلمى : يميل صاحبه إلى اكتشاف الحقائق الجديدة واتباع طريقة منهجية فى عمله .

٥ - الميل للعمل الاجتماعى : يميل صاحبه إلى التعامل مع الناس وتقديم المشروعات والأفكار الجديدة لهم بالإقناع

٦ - الميل للعمل الفنى : يميل صاحبه إلى القيام بالأعمال الفنية الإبداعية .

٧ - الميل للعمل الأدبى : يميل صاحبه إلى قراءة الأعمال الأدبية وكتابتها .

٨ - الميل للموسيقى : يميل صاحبه لسماع الموسيقى أو القراءة عنها ، أو عزفها .

٩ - الميل للخدمة الاجتماعية : يميل صاحبه لمساعدة الآخرين .

١٠ - الميل للعمل الكتابى : يميل صاحبه للعمل للكتيبى الذى يقتضى الدقة والأناة .

ويحتوى الاختبار على بعض أساليب النشاط مقسمة إلى مجموعات يتكون كل منها من ثلاثة أشياء وعلى الفرد أن يقرأها بدقة ثم يبحث عن أى الأشياء الثلاثة يفضلها أكثر من غيره ، ثم يضع علامة تبين هذا في ورقة الإجابة وبعد ذلك يبحث عن أى الأشياء الثلاثة يكون تفضيله له أقل من الآخرين ويضع علامة تدل على ذلك .

مثال : ابنى بيتا للطيور .

اكتب مقالات عن الطيور .

ارسم صوراً ومناظر للطيور .

وهذه العبارات تدل على الميول الميكانيكية والأدبية والفنية على الترتيب ، وبدل البروفيل النفسى على عدد العناصر التى وضع التلميذ عليها علامة في كل مجال عند مقارنته بمن في منتهن ذكر أو أنثى حسب جنسه . وهذه الدرجات لا تحدد تعسفياً ، وإنما تعد العناصر في مفتاح التصحيح لأنها ترتبط مع العناصر الأخرى فيه لإحصائياً . ولقد اعتمد كودر على حكمه أثناء وضع عناصر الاختبار في مرحلة تجريبه لحسب وقبل أن يأخذ صورته النهائية ويتم تفسير البروفيل منها عادة ، بتمييز أعلى تقديرين في البروفيل ثم الرجوع إلى قائمه المهن التى يعتقد أن التقديرات مرتبطة بها .

### المفاتيح المهنية :

عندما نشر كودر الصورة الأولى لاختباره عام ١٩٤٠ اقترح أن يقوم تفسير الاختبار على الأسس المنطقية وحدها مقترضا أن هناك صلة بين ميول معينة ومهن تناسب معها . ولكن الحاجة ظهرت لدراسة الجماعات المهنية للتحقق من صدق هذه الافتراضات أو المسلمات .

ولقد اتضح أن نتائج الدراسات التي قام بها كودر تدعم التوقعات المنطقية ، ولقد أظهر البروفيل الوسيط *The median Profile* للمحاسبين قمتين ، القمة الأولى في الليل الحسبى والثانية في الليل السكتاني وحصل المؤلفون ورؤساء التحرير والصحفيون على أعلى درجة في الميل الأدبي كما يحصل الكيميائيون على أعلى درجة في الميل العلمى والموسيقيون في الميل الموسيقى . ولكن ظهر في نفس الوقت انحرافات عما هو متوقع يمكن لوجوب تمحيص الاقتراحات المنطقية .

ويمكن استخدام معادلة الاحداد الربط بين درجات الميل المختلفة ووضعها في نمط يميز العاملين في مهنة معينة . وأبسط هذه المعادلات تلك التي تم التوصل إليها للتعرف على ميل التجارين والتي تعتبر الميل الإيكانيكى موجبا . وتعطى أوزانا سالبة متساوية لنيل العلمى والأدبى والسكتانى . ولقد كانت مثل هذه المعادلة فعالة في التمييز بين التجارين وأصحاب المهن الأخرى . ومعنى هذا أن بروفيلات كودر يمكن تحويلها إلى تقديرات مهنية كما هو الحال عند سترونج : ولكن مثل هذا التحويل ليس شائعا في الممارسات العلمية لأن الموجهين يهتمون بمساعدة الطلاب على فهم أنفسهم بصورة عامة لا لاختيار مهنة لهم .

ولقد عرّب هذا الاختيار الدكتور أحمد ركنى صالح على نحو يناسب البيئة المصرية والاختبار في صورته العربية مكون من صفحة للتعليمات واثني عشر صفحة للاختيار نفسه وله ورقة إجابة من صفحة واحدة . ويجب ان يوضع علامتى  $x$  في الحانة المخصصة للأكثر تفضيلا والأقل تفضيلا من أساليب النشاط الثلاث ثم نستخرج الدرجة الخام الخاصة بكل ميل بعد التأكد من صدق الإجابة وذلك باستخدام مفاتيح خاصة



بالاختبار ثم تحول الدرجات الخام إلى مئينيات ويرسم بروفيل يوضح ميول الفرد . ولقد استعملت معايير ذلك الاختبار على أساس مجموعتين الأولى من البنين تضم ٥٠٠ تلميذ بالمدارس الثانوية وتراوح أعمارهم بين ١٥ ، ١٩ ، والثانية تضم حوالي ٤٠٠ تلميذة من نفس السن والمعايير خاصة بكل مجموعة على حدة .

### النجربة الشامنة عشرة

الغرض من النجربة :

( أ ) تاح لك خبرة باختبار الميول المهنية ( كودز ) .

( ب ) أن تدرس ثبات هذا الاختبار وصدفه .

( ج ) أن تستخرج بروفيلا يولك وترجه إلى المهن التي تلامه .

الأدوات : ساعة لإقاني ، مجموعة من كراسات تعليمات الاختبار وكراسات أسئلته . ومجموعة من أوراق الإجابة ، ومجموعة من مفاتيح الذءحيح ، ومن أوراق المعايير .

الطريقة : يقوم المدرس بدور المحرب والطلاب بدور المفحوصين ثم توزع كراسات الأسئلة وأوراق الإجابة ويجرى الاختبار وفقا للتعليمات .

ثم يتبادل الطلاب الاختبارات لتصححها مستخدمين مفاتيح التصحيح بعد التأكد من أن ص = ٣٧ أو أكثر .

مقياس للميول المهنية واللامهنية :

أعده د. عبد السلام عبد الغفار ويهدف لقياس ميول الفرد المهنية وميوله اللامهنية ويمكن استخدامه مع طلاب المدارس الثانوية

والجامعات من ١٥ سنة فأفوق . ويصلح لأغراض التوجيه التعليمي والمهني وفي الدراسة العلمية للميول . وتشكون من ١٦٥ عبارة صممت لتقيس أحد عشر ميلا ، واختيرت لتغطي أكبر قطاع في ميدان الميول ، ويمثل كل ميل عاملا مستقلا ، وهو هذا المعنى يتبنى منهج كودر في عمل الاختبار . ويمثل كل عامل خمس عشرة عبارة تبين أنواعا من النشاط ترتبط بهذا العامل .

ويسمى المقياس المقصود درجتين ، درجة عن الميل المهني ودرجة عن الميل اللامهني والميل المهني معناه أن الفرد يختار مهنة لأنه يتأثر بعدد من المؤثرات الاجتماعية والاقتصادية بجانب تأثره بميوله . أما الميل اللامهني فعناه اختيار العمل كهواية وهو هنا لا يتأثر بهذه العوامل بنفس الدرجة ، وعلى هذا يكون الميل اللامهني أصدق في التعبير عن ميول الفرد من الميل المهني .

وللاختبار ورقة إجابة منفصلة ، ولكل سؤال ثلاث إجابات محتملة وإذا استجاب المقصود برسم دائرة حول ( م ) فإن معنى هذا أنه يختار هذا النوع من النشاط ليكسب منه رزقه وإذا رسم الدائرة حوله ( هـ ) فإنه يفضل هذا النشاط ليشغل به وقت فراغه وقد يكسب منه مالا ، وإذا رسم دائرة حول ( م ) ، وحول ( هـ ) فإن معنى هذا أنه يفضل هذا النشاط كهواية أما حرف ( ل ) فيعني أن المقصود لا يهتم بهذا النشاط .

ولا تحسب في الدرجة إلا الاستجابات الإيجابية أي الدوائر حول الحرف ( م ) لتشكون درجة الميل المهني وعدد الدوائر حول ( هـ ) لتشكون درجته في الميل اللامهني . والنهاية العظمى للدرجة ١٥ وهذا للاختبار يقيس الميول الآتية :

الميل للفنون ، والميل للغات ، والميل للعلوم ، والميل للعمل الميكانيكي .  
والميل للعمل التجاري ، والميل للرياضة ، والميل للعمل في التجارة ، والميل  
للعمل الذي يحتاج إلى إقناع وإشراف على الغير ، والميل للخدمات  
الاجتماعية والميل للعمل الكتابي والميل للعمل الحسابي . وقد استخرجت  
المعايير المثبتة من نتائج تطبيق الاختبار على ١٩٧ طالبا و ٣٢٧ طالبة  
وما زال الاختبار في مرحلة الدراسة والتجريب .

#### اختبار الميول المهنية :

وضع اختبار الميول المهنية<sup>(١)</sup> جابر عبد الحميد جابر وتلخص  
الاستجابات على هذا المقياس في خمسة عشر تقديرا وهذه المتغيرات  
الخمس عشر تقوم على دراسة مستفيضة للميول الإنسانية من خلال  
مقاييس الميول المختلفة ودراسة الأدب السيكولوجي الذي يتناول هذا  
الموضوع ويمكن وصف هذه الميول على النحو التالي :

#### ١ - الميل الحلقى :

أن يميل الفرد إلى الاهتمام بملاحظة المحاصيل الزراعية والمناظر  
الطبيعية أو أن يجمع أصناف البحر وأن يزرع خضروات . أو يستمتع  
بالبرامج الاذاعية عن زراعة الفاكهة أو يزور حديقة عامة مشهورة  
بمناظرها الطبيعية أو يقرأ عن طرق الزراعة الحديثة أو يربى دجاجا  
وديوكا رومية :

---

(١) يتألف الاختبار في كراسة للاستئلة وورقة للاجابة وكراسة للتعليمات .

معمل علم النفس كلية التربية جامعة قطر ١٩٧٨ م .

( ١٣ - المسلوک )

## ٢ - الميل الميكانيكي:

أن يميل الفرد إلى صلاح لعبة مكسورة أو عمل نماذج مختلفة من الطائرات والمراكب الشراعية أو يصلح الأدوات المنزلية أو يرسم تصميات للمباني والجسور أو يفك قفلا مكسور ليرى سبب الكسر أو يصلح أثاث المنزل أو يدرس الحراطة أو يصبح مهندسا ميكانيكيا أو يحرب لعبة ميكانيكية جديدة ليرى كيف تؤدي عملها .

## ٣ - الميل الحسابي:

أن يميل الفرد إلى أن يكون محاسبا قانونيا أو أن يكون استاذ في الرياضيات أو يقوم بعمل يحتاج لحساب عقلي أو يعمل جدول بيان تكاليف المعيشة أو يحل الغازا رياضية أو يساعد على تنظيم ميزانية أو يرسم بيانات لجدول إحصائية أو يكون أمينا لعندوق إحدى الجمعيات .

## ٤ - الميل العلمي :

أن يميل الفرد لزيارة معرض للعلوم أو يتوصل إلى اختراعات علمية جديدة أو ينتمى إلى نادى هواة العلوم الفلكية أو يعمل مساعدا لعالم يقوم بأبحاث علمية أو يقوم برحلات علمية للبحث عن حيوانات نادرة أو أن يصبح كيميائيا أو يدرس علم الأحياء .

## ٥ - الميل الاتساعي :

أن يميل الفرد إلى مقابلة الناس لاستطلاع رأيهم في مشكلة اجتماعية أو يجمع تبرعات لمشروع خيري أو يقنع أصحاب الأموال بإنشاء مصنع لإنتاج الصابون أو أن يبيع عقود تأمين أو يقض نزاعا بين العمال أو يعد اعلانات لإحدى دور النشر أو يكتب مقالا عن طريقة اقناع الناس وتوجيههم .

٦- الميل الفني :

أن يميل الفرد إلى أن يرسم كاريكاتيرا أو يصمم أواني أزهار أو يحترف فن النحت أو يصمم أنواعا جديدة من النسيج أو يقوم بدور شخصية فنان مشهور أو يتاجر في المنتجات الفنية كالصور والزهرات أو يعلم الأطفال الرسم .

٧- الميل الأدبي :

أن يميل الفرد إلى أن يقرأ في مكتبة أو يعلم الأدب العربي أو يكتب رواية مسرحية ، أو يدرس فن كتابة القصة أو يحترف الصحافة أو أن يكون كاتباً أو مؤلفاً أو يشتهر كناقد أدبي أو يكتب مقالا لإحدى الجرائد أو يعلم اللغة العربية ويحيد ها .

٨- الميل الموسيقي :

أن يميل الفرد إلى أن يكون عازف عود أو عازفا على البيانو أو يفضل قضاء وقت فراغه في العزف عليه أو يكتب موسيقى تصويرية لأحد الأفلام أو يقرأ عن تاريخ الموسيقى أو أن يبيع آلات موسيقية أو يدير محلا للأدوات الموسيقية .

٩- الميل للخدمة الاجتماعية :

أن يميل الفرد إلى قراءة الدروس لطالب ضرير أو ينشئ إلى جمعية تبحث مشكلات الحياة المعاصرة أو يعطي دروسا منتظمة عن المواطن الصالح أو أن يشتهر كمصلح اجتماعي أو زعيم ديني أو يزور ملجأ للأيتام أو ينظم حفلة ساهرة لجمعية خيرية .

### ١٠ - الميل الكتابي :

أن يميل الفرد إلى أن يشترك في سباق للالة الكتابية أو يعمل صرافاً في بنك أو يعمل على نشر أفضل الوسائل لإدارة الأعمال الكتابية أو يعد كشوراً لبيان الحالة التجارية لبعض المؤسسات أو أن يعمل سكرتيراً خاصاً أو يدرس أفضل الأعمال الإدارية في المؤسسات أو يدرس النظم التي تحقق الكفاءة في الأعمال الإدارية .

### ١١ - الميل الرياضي :

أن يميل الفرد إلى أن يشترك في سباق للدراجات أو يتنافس في سباق السباحة أو يعمل كحكم رياضي أو يشترك في سباق الجري أو يشترك في فريق الملاكمة أو يشترك في مسابقة لكمال الأجسام أو للتجديب أو يحضر اجتماعاً رياضياً كأحد أعضاء الفرق الرياضية أو يلعب مع فريق كرة القدم .

### ١٢ - الميل التجاري :

أن يميل الفرد إلى شراء عربة مستعملة وبيعها أو أن يفتح محلاً تجارياً أو يشترك في شراء عقارات وبيعها بربح أو يرأس اجتماعاً لعمل تجارى . أو يشتري بضائع وبيعها بربح أو يتنبأ بما سيحدث في سوق الأوراق المالية من ارتفاع أو انخفاض في ثمن الأسهم والسندات .

### ١٣ - الميل إلى المخاطرة :

أن يميل الفرد إلى اتخاذ القرارات بعد تفكير سريع أو أن يكون لديه اتجاهاً ضعيفاً نحو التساؤل والاستفهام أو يميل إلى الاندفاع في أعماله وتصرفاته ولا يدرس المسائل بعناية شديدة وإنما يقوم بالعمل ثم يتدبر بعد ذلك وهو شخص يميل إلى المخاطرة والمغامرة .

#### ١٤ - الميل إلى المسيرة :

أن يميل الفرد إلى تجنب الآخرين من حيث تقديم ، وألا يفضب منهم ، ويسبل عليه مسيرة الآخرين حين يعمل معهم ولا يشعر بالضيق نحوم أولا تستديره أخطاؤهم في العمل معه ولا يتضرر منهم حينما يطلبون إليه النصيحة في العمل وهو يلتزم بتوجيهات رؤسائه في العمل ويتقبل نقد الآخرين لعمله بلباقة شديدة .

#### ١٥ - الميل إلى النظام :

أن يميل الفرد إلى العمل المنظم وإلى تخطيط الاعمال التي يقوم بها وترتيب تفاصيلها وأن يسير في عمله على نفس النظام ويرتب خطاباته وقوائم حساباته ويرتب أعماله أحسن ترتيب .

وتبين الدرجة المرتفعة على أى مقياس فرعى من المقاييس الخمسة عشر أن الشخص يميل إلى اختيار أنشطة مهنية معينة ويفضلها على الأنشطة الأخرى وطريقة بناء هذه الأداة تتطلب من يجيب عنها أن يختار بين نشاطين في كل عنصر من عناصر الاختبار ويتكون من ٢٢٥ عنصرا .

ويروونا الاختبار بدرجة تدل على اتساق الاختبار وثبات البروفيل تتراوح بين صفر و ١٥ درجة . وإذا نقصت درجة المقصود عن ٩ استبعد سجل إجابته لعدم ثباته واتساقه.

وتستند الدرجة إلى خمسة عشرة عنصر متكررا :

وهناك من المؤشرات ما يدعم صدق هذا الاختبار ، كما أن بناءه يستند إلى محتوى مستمد من اختبارات الميول الموثوق بها والتي ثبت صدقها

كاختبار كودر الميول المهنية واختبار سترونج واختبار الميول المهنية واللامهنية الذي أعده د. عبد السلام عبد الغفار بعد تحليل محتوياتها وبعد دراسة الأدب السيكولوجي المتوافر عن هذا الموضوع ، ومعنى هذا أن صدق المحترى أو الصدق المنطقي قد توفر للأداة الحالية .

وكل متغير من متغيرات الميول المهنية الخمسة عشر في هذا الاختبار يظهر مع كل متغير آخر في كل عنصر من العناصر ، فإذا اختار الشخص في كل مقارنة العبارة الثالثة على متغير معين على أنها أكثر تميرا عن نفسه من عبارات المتغيرات الأخرى فإنه سيحصل على الدرجة ٢٨ وهي الدرجة القصوى التي يمكن الحصول عليها في أى متغير ولكي يحصل الفرد على درجة صفر في أى متغير لابد أن يعتبر عبارات هذا المتغير في المقارنات الثمان والعشرين أقل تميرا عن ميوله إذا قورنت بعبارات المتغيرات الأخرى .

وقد حسب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية بعد تطبيقه على عينة من طالبات جامعة قطر (عندهم ٨٠) بالفصل الدراسي السادس وجاءت النتائج على النحو التالي :



جدول رقم (٣)

بين معاملات ثبات مقياس الميول المهنية

المتغيرات	معامل الارتباط بالتجزئة النصفية
الميل الخلقى	٠.٦٨
الميل الميكانيكى	٠.٤٥
الميل الحسابى	٠.٥٥
الميل الطبى	٠.٥٨
الميل الاقتصادى	٠.٦٥
الميل الفنى	٠.٦٨
الميل الادبى	٠.٧٧
الميل الموسيقى	٠.٦٦
الميل للخدمة الاجتماعية	٠.٧٨
الميل الكتابى	٠.٦٥
الميل الرياضى	٠.٣٥
الميل التجارى	٠.٦٤
الميل إلى المسامرة	٠.٧٣
الميل إلى المخاطرة	٠.٥٥
الميل إلى النظام	٠.٤٨
عدد أفراد العينة	٨٠

## المراجع

1 - L. J. Cronbach, *Essentials of Psychological Testing*, Harper and Row. N. Y. 1961,

٢ - جابر عبد الحميد جابر - « الفروق بين الميول المهنية لعينات من طلاب وماليات التحليم الإعدادى والثانوى والجامعى بالمجتمع القطرى ، صفحات من ٢٨٥ إلى ٣٣٠ من كتاب دراسات فى علم النفس التربوى ، عالم الكتب القاهرة ١٩٧٩ م -

٣ - يوسف محمود الشيخ ، جابر عبد الحميد جابر - سيكولوجية الفروق الفردية ، دار النهضة العربية ١٩٦٤ .

## الفصل العاشر

### الاتجاهات النفسية

بذمة الاتجاه وقياسه:

يمكن تعريف الاتجاه كميل عند الفرد لتقوم شئ أو رمز له بطريقة معينة ويتم التقييم بخلق صفات يمكن أن توضع على مقياس مدرج طرفاه مرغوب فيه وغير مرغوب فيه. وتتضمن عملية التقييم هذه عناصر معرفية وعاطفية. ومن ثم فمعرض الشئ أو رمزه على شخص قد يثير اتجاهه نحوه. ولا تدخل الأحكام المعرفية الصرفة في فئة الاتجاهات وقد تشمل التماس التماس الاجرائى للاتجاه في وضع علامة الموافقة أو عدم الموافقة على عبارات جملية مكتوبة مثل (الرائحاليون غير جديرين بالثقة) وقد تشمل الاتجاهات على مكون نزوعى أى إلى ميل لعمل نحو موضوع الاتجاه ، بالإضافة إلى الانحياز عن عاطفة حوله فنلاحظ ننظر إلى الفن السريالى كشيء مرغوب فيه ، ولكننا لانذهب إلى معرض له ، أو لا نقرأ عنه .

المكون العاطفى :

أن المكون العاطفى هو الجانب الرئيسى فى الاتجاه ، طالما أنه يرتبط ارتباطا وثيقا بتقويم الشئ . وعند تقويم موضوع ما تلزم بعض العناصر المعرفية ، إذ ينبغي أن نميز الموضوع أو نتعرف عليه وأن نربطه على الأقل ضمنا بأشياء أخرى ومعتقدات أخرى ، وعلى الرغم من هذا ، فالعنصر العاطفى هو الذى يميز بين التقويم الاتجاهى والتقدير العقلى . وقد يكون

لدى الشخص. معتقدات وأحكام عن أشياء مختلفة في عالمه ولكنها لا تصبح اتجاهات إلا إذا صاحبها مكون انفعالي يجعل الفرد يميل إلى الشيء أو يفر منه. ويتفق هذا التأكيد للمكون الانفعالي مع المقياس الذى وضعت ثرستون لقياس الاتجاهات.

تتلخص طريقة ثرستون في عمل مقياس للاتجاهات في الخطوات التالية :

#### طريقة ثرستون :

١ - يجمع الباحث حوالى مائة عبارة يعتقد أنها تغطي درجات الموافقة والتقبل من أشدها وأقواها إلى أشد درجات عدم الموافقة أو النفور بالنسبة للموضوع الذى يراد قياس الاتجاه النفسى نحوه . ويمكن النفاقة مثلا أو الديمقراطية .

٢ - يطلب الباحث من عدد من القضاة أو الحكماء ( حوالى خمسين شخصا ) أن يفسموا هذه العبارات ( وكل منها يكون مكتوبا على قصاصة ورق منفصلة ) إلى ١١ قسم أو فئة توضع للعبارة التى تدل على الموافقة الشديدة أو التقبل الشديد للنفاقة فى الفئة الأولى بينما توضع للمباشية التى تدل على النفور الشديد من النفاقة فى الفئة ١١ ، أما العبارة الحيادية التى لا تدل على نفور أو حب فتوضع فى الفئة السادسة .

٣ - يمكن بسهولة حساب وسيط كل عبارة من حيث قبلها أو نفورها على أساس أن العبارة ستأخذ درجة من ١ إلى ١١ تبعا للفئة التى وقعت فيها عند كل قاض أو حكم .

٤ - سيتفق الحكماء اتفاقا لا بأس به فى بعض العبارات وسيختلفون فى عبارات أخرى وسيكون مدى تشتت هذه العبارات الاخيرة كبيراً

وهذا يقضى بأن تحذف العبارات الأخيرة من المقياس ، ونضمن المقياس أقل العبارات تشكنا ويمكن أن تنتهي إلى اختيار ٣٣ عبارة تبعد أو واحدة عن الأخرى بنفس المقدار تقريبا .

٥ - توضع العبارات التي وقع عليها الاختبار في قائمة مبدئية تطبق على عينة من الأفراد لكي تثبت من أن العبارات تقيس ما نقيسه بقياسه ، وتفرغ درجات المجيبين عن سؤال معين . فإذا اتفق اتجاه الشخص الذي اختار عبارة مع ما لهذه العبارة من قيمة في تعبيرها عن الاتجاه فهي جيدة . أما إذا وجدنا عبارة تنكس كره النظافة مثلا وقد اجتباها عدد كبير من يحبون النظافة فيجب استبعاد هذه من المقياس . وتقبل في النهاية العبارات التي يأتى بعد الاختبار أنها واضحة وأنها تلامس الموضوع الذى وضعت لقياسه .

والبلك مثلا من مقياس الاتجاهات قام بعمله ترستون وشرف .

#### درجة العبارة

٥-٢٠ أشعر بأن الكنيسة هي أعظم مؤسسه للارتفاع والسمو بالعالم  
٣٠- هناك أخطاء كثيرة في كنيتى ولكنى أشعر بأنها مؤسسة مهمة ويجب أن أساعد على تحسينها .

٢٠-٤ أحب كنيتى ، ولكنى لا أشارك بنشاط في عملها .  
٥-٥ أحيانا أشعر أن الكنيسة لها قيمة وأحيانا أشك في عملها .  
٢٠-٧ اعتقد أن الكنيسة تفقد أهميتها بتقدم التربية والتعليم .  
١٨-٨ تناول الكنيسة مسائل قليلة الأهمية ، وتخاف من اتباع منطق الحقيقة .

١٠-٦ أنظر إلى الكنيسة على أنها طفيلية على المجتمع .

وهيئة تطبيق الاخبار أن تعطي هذه العبارات في صورة مطبوعة وغير مرئية حسب قيمتها ودون أن نكتب عليها هذه القيم ، ويطلب من المجيب أن يضع علامة صح على كل جملة يوافق عليها ، ويكون تقدير الشخص هو متوسط أو وسيط قيم العبارات التي وضع عليها الشخص علامة ( صح ) .

### غريب هذا المقياس :

١- أنه يتطلب جهداً مائلاً من المحكام لتحديد وزن كل عبارة من العبارات الكثيرة التي تبدأ بتجربتها لكي ننتهي إلى العبارات التي توضع في المقياس في صورته النهائية .

٢- الاستمارة بمحكّام متحيزين أو متحسين يؤثر في تكوين المقياس ولو أن الأبحاث المتوافرة بهذا الصدد متضاربة .

٣- من الممكن أن تكون العبارات للتساوية البعد في نظر المحكام مختلفة غير متساوية بالنسبة للمفحوصين أو ليست متساوية في الواقع .

٤- يحدث أن نجد متوسط التقدير للفرد يقرب أو يشابه متوسط شخص آخر مع أن دلالة كل من المتوسطين مختلفة فلو أن شخصاً اختار العبارتين الخامسة والسادسة لكان متوسط تقديره

$$= \frac{٧٠٢ + ٨٠٦}{٢} = ٧٥٩ \text{ ولكن الشخص الذي يختار العبارة}$$

$$\text{الآخيرة والعبارة الرابعة يحصل على متوسط } = \frac{١٠٠٦ + ٥٠٥}{٢} = ٧٥٥$$

وهو مقارب للتوسط الذي حصل عليه الشخص السابق ومع ذلك لدول في اتجاه كل منهما مختلف كما يتضح من العبارتين اللتين وافق عليها .

### طريقة ليكرت .

اقترح ليكرت Likert طريقة أبسط وهي أن يختار عدداً من العبارات تتناول الاتجاه النفسى الذى يراد قياسه ، وعلى أفراد عينة البحث أن يبينوا بالنسبة لكل عبارة ما إذا كانوا يوافقون بشدة عليها ، أو يوافقون ، أو مترددين أولاً يوافقون أو لا يوافقون بشدة ويحصل الفرد على تقدير هو مجموع قيم استجاباته وهي على النحو التالى :

موافق جداً موافق متردد غير موافق غير موافق بالمرّة

١ ٢ ٣ ٤ ٥

والخطوة التالية هي أن يمرّف إلى أى مدى ترتبط كل عبارة بدرجة الشخص الكلية فى الاختيار وحذف العبارات التى لا تظهر قدراً كبيراً من الاتفاق أو الارتباط العالى مع الاختيار الكلى .

وتتأز طريقة ليكرت على طريقة ترستون بما يأتى :

١ - تتيح لنا طريقة ليكرت اختبار عدد أكبر من العبارات التى ترتبط ارتباطاً طالياً مع الاختبار كسكل مع أن الحكم قد يختلفون على مدى قيمتها من ظاهر محتواها فى قياس الاتجاه موضع الاعتبار . وهذا تد يتيح لنا جوانب عديدة للاتجاه لا يشملها مقياس ترستون .

٢ - لا تحتاج طريقة ليكرت إلى الحكم ولا إلى اتفاقهم .

٣ - يمكن لمقياس ليكرت أن يقيس درجات من الاتجاه بالنسبة لكل عبارة حيث توجد خمس درجات تتراوح بين موافق جداً وغير موافق بالمرّة . أما فى طريقة ترستون فإما أن يوافق الشخص على العبارات أو يتركها وليس هناك مواقف أو درجات فى هذه الموافقة أو عدمها .

٤ - برودنا مقياس ليكرت بمعلومت أكل عن المفحوص لأنه يستجيب لكل عبارة ، أما في اختبار ثرستون فإن المفحوص حر في أن يترك المبارات التي يعترض عليها .

ومن المهم أن نسأل هل تقيس هذه الاختبارات اللفظية الاتجاهات النفسية قياساً فعالاً ؟ قد لا تصدق هذه المقاييس في قياسها إذا رغب الفرد في تزييف الإجابة عن عمد . ولكن المحيين عن الاختبار يأخذون المسألة عادة مأخذ الجد وعندما تكون الموضوعات التي يسأل عنها المفحوصين حساسة يجب ألا يطلب منهم كتابة أسماءهم على الاختبار حتى يحميوا عنه في صراحة . وقد لا تتفق إجابة الشخص على مقياس الاتجاهات مع سلوكه الفعلي الذي يتصل بالمسألة التي يتناولها المقياس ويمكن حساب معاملات الارتباط بين اتجاه الفرد كما يقيسه مقياس الاتجاه وبين تقدير لسلوكه الفعلي في هذه الناحية .

### المكون المعرفي :

نجد بعض الاتجاهات منخفضة جداً في هذا المكون فقد يكره أفراد موضوعاً مع أنهم لا يعرفون إلا القليل عنه . ويتفاوت الجانب المعرفي للاتجاه فأقله معرفة حد أدنى من العلامات cues لتمييز الشيء وتعرفه وأكثر الوصف الكامل المفصل له ويمكن وصف المكون المعرفي للاتجاه وفقاً لثلاث خصائص أساسية .

الخاصية الأولى : درجة التمييز أي عدد العناصر المعرفية المتوافرة عن موضوع الاتجاه (مثلاً عدد المعتقدات) .

والخاصية الثانية: درجة التكامل أي تنظيم هذه العناصر في نمط هرمي .

وتهم الخاصية الثالثة للتكوين المعرفي بدرجة عمومية المعتقدات



أو خصوصيتها . والاتجاه ذو المستوى المرتفع في عمديته يشتمل على كثير من الأشياء الخاصة أو المعينة التي تقع تحت نفس الرمز ، وعلى هذا فهو يسمح لصاحب الاتجاه العام بتقويم واحد أو متقارب لكثير من المواقف ويقتصر الاتجاه الخاص على شيء واحد وهو محدود .

### المكون النزوعي :

أن الاتجاهات التي لها ميول نزوعية ترتبط بها ، ذات أهمية خاصة . فقد يقوم للفرد بخطوات لكي يحصى موضوع الاتجاه أو لكي يساعده ، أو قد يسعى لايزاء موضوع الاتجاه أو تحطيمه . فإذا حاول أن يساعده يقال أن الاتجاه إيجابي وإذا حاول أن يؤذيه يقال أن الاتجاه سلبي . ومقياس بوجاردس للبعد الاجتماعي يستند إلى مسلم هو أن الاقتراب مرتبط بالاتجاه الموجب ، والابتعاد مرتبط بالاتجاه السالب .

يتكون مقياس بوجاردس من سبع وحدات أو عبارات تمثل مواقف مختلفة تعكس درجات متفاوتة من النفور والتقبل ، طبقه على عينة تتكون من قرابة ألفين من الأمريكيين ليعرف اتجاهاتهم نحو أربعين قومية وإليك العبارات السبع التي استخدمها .

- ١ - قبول الزواج من أفراد هذه القومية .
- ٢ - قبول انضمام فرد منها إلى النادي الذي انتمى إليه ليكون صديقاً .
- ٣ - قبوله جاراً في المسكن في شارعى .
- ٤ - قبوله موظفاً في مهنة في نفس القطر .
- ٥ - قبوله مواطناً في بلدى .
- ٦ - قبوله زائراً لوطنى .

٧- استبعاده من وطني -

وهناك انتقادات توجه إلى مقياس بوجاردس أهمها :

١- أن عباراته غير متدرجة تدرجاً متساوياً ، أولاً تتساوى المسافات بين وحداته .

٢- أنه لا يقيس الاتجاهات الحادة العنيفة التي تظهر في التعصب الديني مثلاً والتي لا تقب عند حد استبعاد المختلفين في الدين أو القومي من بلد المحبب عن الاختبار ، بل تبلغ درجة الرغبة في إبادة them .

٣- نتائج المقياس تدل أن على هذه العبارات السبع تقيس أكثر من اتجاه واحد . فلتأخذ أن من يوافق على العبارة الأولى يوافق عادة على العبارات الثالثة والرابعة والخامسة لأن من يقبل الزواج من أجنبي يقبل أن يصادقهم وأن يعيشوا معه كجيران وأن يعملوا في نفس المهنة وأن ينتموا إلى نفس الوطن . أما من يوافق على العبارة السادسة والسابعة ففئة أخرى ممن ينفرون من القوميات والأجناس الأخرى ويتعصبون ضد هم .

ولقد جاءت محاولة ترستون ثم ليكرت للتغلب على بعض عيوب هذا المقياس .

وفيما يلي بعض مقاييس الاتجاهات النفسية المتوافرة في اللغة العربية .

#### اختبار قطب للاتجاه العنصري :

وضع هذا الاختبار محمود عوف ، والفرض منه التعرف على رأي بعض الأفراد في مجموعة المواقف التي يشتغل عليها القليل . وهذه

لمواقف تمثل عينة من المشكلات العامة التي تصادفنا في حياتنا ، والتي كثيراً ما تكون موضع مناقشة أحياناً بالرفض أو القبول وأحياناً أخرى بالتردد في إبداء الرأي ويتكون المقياس من ٦٩ موقفاً يذكر أن نواجهها في حياتنا . وعلى كل موقف عدد من العبارات يمثل كل منها رأياً أو تعليقاً أو اقتراحاً أو حلاً لهذا الموقف ويجوز كل عبارة كلمات هي : موافق ، غير موافق ، وهي الاستجابات المحتملة للإجابة عن كل عبارة والمطلوب من الفرد أن يقرأ كل موقف ، وما يليه من عبارات بدقة ثم يبدى رأيه الخاص في كل عبارة من هذه العبارات ، وللاختبار ورقة إجابة منفصلة .

#### الموقف (٦)

اتهم أحد الأشخاص بالسرقة ، فحققت النيابة معه ، ولكنه أصر على الإنكار أحضر الكلب البوليسي ونمر ، وبعد أن شم آثار الجريمة تعرف الكلب على هذا الشخص بالذات من بين أشخاص آخرين من أول مرة .

١ - هذا الدليل وحده كاف للحكم على أن هذا الشخص هو السارق

موافق غير متأكد غير موافق

٢ - تعرف الكلب على المتهم يلقي ضوءاً على التهمة

موافق غير متأكد غير موافق

٣ - الأمر يحتاج إلى أدلة أكثر موافق غير متأكد غير موافق

٤ - إذا ظهر أن هذا الشخص يرى بناء على أدلة أخرى فيلجأ أن نلغى فكرة الاستعانة بالكلاب البوليسية في الكشف عن الجرائم .

موافق غير متأكد غير موافق

( ١٤ - السلوك )

ولقد جاء هذا المقياس حصيلة لدراسة قام بها مؤلفه للحصول على  
درجة الماجستير من كلية التربية بجامعة عين شمس وعنوان الدراسة دراسة  
تجريبية لإنشاء مقياس للاتجاه العلمى ، ١٩٥٩ .

### مقياس الاتجاهات النفسية للعلمين :

وضعه د كوك، و ديليز، و كاليس، وأعدّه فى صورته العربية  
د . جابر عبد الحميد د . يوسف الشيخ ويتكون الاختبار من ١٥٠ عبارة  
يجاب عنها بطرقه ليكرت أوافق بشدة ، أوافق ، غير متأكد ، لا أوافق ،  
لا أوافق بشدة . ومن أمثلة العبارات الواردة ما يأتى :

١٤ - هناك تأكيد كبير للمحافظة على النظام فى الفصل .

٣٦ - يلام المدرس عادة حين يخفق التلاميذ فى اتباع التعليمات .

ولقد بينت الدراسات التى قام بها واضعو الاختبار أن اتجاهات  
المدرسين نحو التلاميذ ونحو العمل المدرسى يمكن أن تقاس بدرجة عالية  
من الثبات ، وأنها ترتبط ارتباطا له دلالة إحصائية مع علاقات المدرس  
الشخصية بالتلميذ فى الفصل . ويهدف الاختبار إلى قياس اتجاهات  
المدرسين التى تمكثنا من التنبؤ بكيفية توافق المدرس مع التلاميذ فى  
علاقته الشخصية ، ومدى رضاه عن مهنته . ولقد استخدم هذا الاختبار  
فى انتقاء الطلاب لقبولهم أو رفضهم فى معاهد إعداد المعلمين كالاستخدام  
فى التوجيه المهنى . وما زال الاختبار فى دور التجريب فى البيئة المصرية .

جدول ( ٤ ) يبين درجات الاتجاهات النفسية ومقاييسها المئوية لبيئة من مد-سى المرحلة الثانوية (٢٠٠)

فئات الدرجات	المقابل المئوى	فئات الدرجات	المقابل المئوى	فئات الدرجات
٨٩ — ٨٦	٩٩	٦٧ — ٦٥	٦١	٤٦ — ٤٤
٨٥ — ٨٣	٩٨	٦٤ — ٦٢	٤٦	٤٣ — ٤١
٨٢ — ٨٠	٩٦	٦١ — ٥٩	٣٤	٤٠ — ٣٨
٧٩ — ٧٧	٩٥	٥٨ — ٥٦	٢٧	
٧٦ — ٧٤	٩٠	٥٥ — ٥٣	١٩	
٧٣ — ٧١	٨٧	٥٢ — ٥٠	١٢	
٧٠ — ٦٨	٧٥	٤٩ — ٤٧	٧	

نم اوضح خبرة المدرسين من ستة واحدة إلى عشرين ستة

### ثبات الاستخبار :

في بحث أجرى على ١٠٠ من طلاب السنة النهائية لكلية المعلمين بالقاهرة حسب معامل ثبات الاختيار بطريقة التجزئة النصفية للإجابات الصحيحة وهي الاتجاهات الموجبة وهذه الطريقة من بين الطرق التي اتبعت في الدراسات التي أجريت على الاختبار لتبين معامل ثباته فكانت قيمة الثبات ٠.٨٩.

وفي بحث أجراه السيد / طلعت حسين عبد الرحيم خليل عنوانه : دراسة للإ اتجاهات النفسية للمعلمين والمعلمسات وعلاقتها بالمعلومات التربوية والممارسة ، توصل إلى ثبات لهذا المقياس مقداره ٠.٨٩ . وذلك بعد تطبيقه على عينة (٧٠) من المدرسين الذين يدرسون الدبلوم العام في التربية بالمصورة جامعة شرق الدلتا ، وإعادة تطبيقه عليهم بفواصل زمني مقداره أسبوعين وبلغ معامل الثبات ٠.٨٩.

### النواحي التجريبية الخاصة بالاستخبار :

قام صدق الاستخبار على ثلاثة اقتراحات :

١ - اقترح أن اتجاهات للتلاميذ نحو مدرسيهم ونحو العمل المدرسي عبارة عن انعكاسات لاتجاهات مدرسيهم نحوهم ونحو أساليب التدريس . ومن ثم فإذا قيست اتجاهات المدرسين والتلاميذ بثبات ينبغي أن توجد علاقة عالية بينهما .

٢ - اقترح أن الناظر الذي عمل مع مجموعة من المدرسين لبعض الوقت يمكنه أن يحس ويلبس العلاقة الإنفعالية بين المدرس وتلاميذه

ويمكنه أن يميز ثببات بين المدرسين الذين يهتمون بهم وبين التلاميذ  
درجة طيبة من التجاوب وبين أولئك الذين ينعدم التجاوب بينهم وبين  
التلاميذ .

٣ - اقترح أن خيراً في مجال علاقات المدرسين بالتلاميذ يمكنه  
أن يزور حجرة الدراسة وباستخدامه طرقاً موضوعية يستطيع أن يحكم  
بشيء من الثبات على الجو الاجتماعي السائد .

[illegible]





### مقياس الاتجاهات التربوية :

وضعه د. أحمد زكي صالح ، د. محمد عماد الدين إسماعيل ، د. رمزية الغرب .

ويتكون من اختبارين الأول اختبار للمعلومات التربوية ، مكون من ١١١ عبارة بعضها صحيح أو مقبول وبعضها خطأ أو مرفوض ، وعلى المختبر أن يقرر ما إذا كانت للعبارة صحيحة أو خاطئة . وقد أخذت بعض هذه العبارات من اختبارات سابقة ضمنها المؤلفون عبارات أخرى من واقع خبرتهم . وهذه للمعلومات تتناول مواقف التعليم والتربية للدرسية والمنزلية . ولقد قصد المؤلفون اختبار قدرة الفرد على التعليم واهتمامه بتحصيل هذه المعلومات وهذا يدل على الاتجاه ولم يقصدوا قياس الناحية التحصيلية .

وصدق الاختبار متواضع ، إذ بلغ معامل الارتباط بين درجات الاختبار وبين درجات التربية العملية لاثنتين من طلاب كلية المعلمين ٠.٣٨ . وبلغ ثباته بطريقة التصيف على نفس العينة ٠.٥٥ .

ولالاختبار ورقة إجابة منفصلة وله درجات معيارية .

أما الاختبار الثاني فهو : اختبار المواقف التعليمية .

ويتكون من ٤٥ موقفاً من المواقف التعليمية وكل موقف مقرون بعدد من التصرفات التي يمكن أن يتصرف بها المعلم إزاء هذه المواقف ، وعلى المختبر أن يختار التصرف السليم . وقد حاول المؤلفون أن تكون هذه المواقف بمثابة للنواقف التي تصادف المعلم في حياته التعليمية وأن

تتمثل جوانب عدة من حياة المعلم ، وأنها واقعية . ويتوقع أن يتصرف المختبر ذو الاتجاه التربوي السليم تصرفاً لا يرتب عليه نتائج ضارة من وجهة النظر التربوية .

وبلغ معامل الارتباط بين درجات عينة طلاب كلية المعلمين وبين درجاتهم في التربية العملية ٥٣ر٠ وهي أعلى من درجة ارتباط الاختبار الأول بدرجات التربية مما يدل على أن هذا الاختبار أقرب إلى عمل المدرس الفعلي وثباته أعلى إذ بلغ ٩٠ر٠ وللإختبار ورقة إجابة منفصلة ومفتاح لتصحيح ومعايير .

ومن أمثلة المواقف التربوية ما يأتي :

٢٦ - إذا ضبطت تلميذاً في الصف الرابع يفتش لأول مرة فإنك .

(أ) تمنحه من الانتقال لفرقة أعلى .

(ب) توبيخه أمام بقية الفصل .

(ج) ترسله إلى الناظر .

(د) تكلمه بعد انصراف التلاميذ .

## مقياس عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة (١، ٢)

أعد هذا المقياس الدكتور جابر عبد الحميد والدكتور سليمان  
الحضري الشينخ وهو مقتبس عن مقياس (SSHA) الذي وضعه كل من  
W, H. Holzman W.F. Brown

ويهدف المقياس إلى :

(أ) التعرف على الطلاب الذين تختلف عاداتهم في الاستذكار  
وإنتاجاتهم نحو الدراسة عن أولئك الذين يحصلون على درجات مرتفعة  
في المواد الدراسية .

(ب) للمساعدة على فهم الصعوبات الأكاديمية التي يواجهها بعض  
الطلاب .

(ج) توفير أسس موضوعية لمساعدة الطلاب على تحسين عاداتهم  
في الاستذكار واتجاهاتهم نحو الدراسة وبالتالي تحقيق إمكاناتهم تحقياً  
كاملاً . وقد كشفت الدراسات والبحوث التي أجريت على هذه الأداة  
عن أنها يمكن أن تكون مؤشراً مفيداً يساعدنا على التنبؤ بالتحصيل  
الدراسي للطلاب . فارتباطها بالمقاييس المختلفة للاستعدادات العقلية  
منخفض ، مما يدل على أن قدرتها التنبؤية تستند إلى قياسها لأبعاد ترتبط  
بالتحصيل الدراسي لم تسبقها المقاييس الأخرى ، وفاعليتها في التنبؤ تتضح

---

(١) الاختبار مقتبس من :

Survey of Study Habbits and Attitudes (SSHA), by W.F.  
Brown and W.H. Holzman, New York : The Psychological  
Corporation, 1967

(٢) الناشر : دار النهضة العربية ، القاهرة ١٩٨٠ م .

فما أجرى عليها من تطوير منظم لإثبات صدقها باستخدام محكات أميريقية من النجاح الأكاديمي على أنه ينبغي أن نرى أن هذه الأداة لم يقصد بأبعادها أن تكون أداة انتقاء لأن قائمتها في هذه الناحية محدودة ، حيث يعتمد ذلك على صراحة التلاميذ في استجاباتهم عليها ، والمقياس في صورته الحالية نتاج لسلسلة ضوئية من البحوث العلمية ، وقد ظهرت الصورة الأولى له عام ١٩٥٣ ، ثم أجريت عليها تعديلات قليلة في صياغة البنود ، مع بقاء الشكل الاسامي في الصورة الحالية دون تغيير ، كذلك أضيفت بعض البنود ، بحيث أصبح عدد عناصر الاختبار مائة عنصر (بدلاً من ٧٥ عنصراً في الصورة الأولى) ، وقد أدى تطوير الأداة إلى إمكانية استخدام مفاتيح تصحيح واحدة للذكور والإناث ، والحصول على أربع درجات رئيسية هي :

تجنب التأخير ، طرُق العمل ، الرضا عن المعلم ، تقبل التعليم ، وقد أثبتت هذه المقاييس قائمتها في الإرشاد النفسي للتلاميذ . ومن هذه المقاييس الفرعية نحصل على تقديرات لمعادن الاستدكار ، واتجاهات الدراسة والاتجاه الدراسي العام .

وعلى الرغم من أن المقياس في صورته الأجنبية له صورتان ، إحداهما لطلاب الجامعة والمعاهد العليا ، والأخرى لطلاب المرحلة الثانوية ، فإن النقص الدقيق للاختبار لم يكشف عن فروق جوهرية بين الصورتين ، سواء في عدد الفقرات أو معناها ، أو طريقة التصحيح ، والفرق الوحيد يتمثل في الصياغة اللفظية لبعض العبارات بطريقة سهلة في الصورة الأخيرة ، بحيث تصبح أكثر ملاءمة للتلاميذ المرحلة الثانوية . لذلك أثرنا في الصورة العربية للمقياس ، أن نعد صورة واحدة منه ، تصلح لكل من طلاب الكليات والمعاهد العليا والتلاميذ المرحلة الثانوية كذلك مع مراعاة مناسبة الصياغة اللفظية لكل من المجموعتين .

### أبعاد المقياس

يعطى مقياس دادات الاستدكار والاتجاهات نحو الدراسة تقديراً الأربعة أبعاد رئيسية . يشتق منها بعدان آخران ، بالإضافة إلى الدرجة الكلية للمقياس . والتي تعبر عن الاتجاه العام نحو الدراسة ، ونورد فيما يلي تحديداً إجرائياً للأبعاد الأربعة الرئيسية ، في ضوء النشاط والأساليب السلوكية التي يعبر عنها كل بعد منها .

#### تجنب التأخير ( ت خ ) .

يتميز الطلاب الذين يحصلون على درجات مرتفعة على هذا المقياس بأنهم غالباً ما يكونون واجباتهم للزلية في الوقت المناسب ، ودون أن يحثهم أحد على ذلك ، حتى لو كان الواجب صعباً أو مملاً وسخيفاً . كما أنهم يحاولون غالباً مناقشة الصعوبات التي تواجههم في عملهم المدرسي مع المعلمين . ويتميزون أيضاً بالتنظيم في عملهم المدرسي ، إذ يحتفظون غالباً بكل الذكريات الخاصة بكل مادة مع بعضها مرتبة بعناية . وعادة ما يقضون مدة ثلاث أو أربع ساعات في الاستدكار يومياً ، ويفضلون استدكار دروسهم على أفراد ، ومادراً ما يترك هؤلاء الطلاب واجباتهم المنزلية دون أن يكملوها إذا وجدت فيها أجزاء صعبة ، كما أن أحلام اليقظة نادراً ما تشقت انتباههم أثناء الاستدكار ونادراً ما يتركون كتابة البحوث والتقارير المطلوبة منهم حتى اللحظة الأخيرة ، كما أن مشكلاتهم خارج المدرسة نادراً ما تعطلهم . يحصلون على عملهم المدرسي .

#### طرق العمل ( ط ع ) :

يتميز الطلاب الذين يحصلون على درجات مرتفعة على هذا المقياس بأنهم غالباً ما يتأكدون من أنهم قد فهموا جيداً ما هو مطلوب منهم قبل

الشروع في إعداد التقارير والبحوث . ويعطون دائماً عناية خاصة للتنسيق والترتيب ، سواء في إعداد البحوث والتقارير ، أو في ترتيب الحقائق والمعلومات بحيث يتعلونها في ترتيب منطقي ، وغالباً ما يهتمون بنقل الرسوم البيانية والجداول والأشكال والتوضيحات الأخرى التي يربحها المعلم على السبورة . ونادراً ما يتقن المعلمون تقاريرهم أو بحوثهم المكتوبة لأنها كتبت على عجل أو سيئة التنظيم ، ونادراً ما يكونون مضطرين في الامتحانات كما أنهم لا توجد لديهم مشكلة في التمييز عن أنفسهم أثناء الكتابة ، ولا يجدون صعوبة في النقاط النقاط المهمة أثناء القراءة أو التركيز أثناء قراءة الواجب ، وعادة ما ينتهون من إجاباتهم في الوقت المقرر أثناء الامتحان .

#### الرضا عن المعلم ( ر م ) :

يشعر الطلاب الذين يحصلون على درجات مرتفعة على هذا المقياس بأن المعلمين ينجحون في جعل موادهم شيقة وذات معنى ، وبأنهم يحاولون توزيع مساعدتهم على جميع التلاميذ بالتساوي . كما يعتقدون أن المعلمين النحوا بالمهنة لأنهم يستمتعون بالتدريس أساساً . ونادراً ما يشعر هؤلاء الطلاب بأن المعلمين ينقصهم فهم حاجات الطلاب وميولهم ، أو بأن المعلمين يتصفون بالجمود وضيق الأفق ولا يستطيعون تقديم شرح كاف للمواد التي يعلمونها ، أو بأنهم متغطرسون ومتكبرون في عداوتهم بالطلاب ويميلون إلى التمسك على الطلاب الضعاف أو أنهم غير عادلين . في توزيع تقديراتهم .

#### تقبل التعليم ( ت ت ) :

يتميز الطلاب الذين يحصلون على درجات مرتفعة على هذا المقياس

بانهم يعملون بجهد لكي يحصلوا على تقديرات حسنة . - حتى لو كانوا لا يحبون مادة من المواد وغالباً ما يشعرون بأن تقديراتهم تعبير دقيق عن قدراتهم ، ويجاهدون دائماً لكي ينمو لديهم ميلاً حقيقياً نحو كل مقرر يدرسونه . ونادراً ما يشعرون بالحيرة أو التردد نحو ما ينبغي أن تكون عليه أهدافهم التعليمية والمهنية ، ولا يعتقدون أن الاستمتاع بالوقت وحصول الفرد على نصيبه الكامل من المرح في الحياة أهم من الدراسة : ولا يشعرون بأن الحصول على مؤهل جامعي لا يستحق ما يبذل فيه من جهد ، ونادراً ما يكون المركز الذي يؤهل له التعليم الجامعي هو الدافع الرئيسي وراء التحاقهم بالجامعة ، فهم يعتقدون أن تحصيل العلم مهم في حد ذاته ، وأن ما يتعلمه الفرد في المدرسة يساعد في إعداده لمواجهة مشكلات الرشد ، ولا يشعرون بأية رغبة في الانقطاع أو التنبع عن الدراسة دون سبب قهرى .

### تطبيق الاختبار

#### تعليمات التطبيق :

يوجد للاختبار كراسة للأسئلة وورقة إجابة مستقلة . ويلاحظ أن ورقة الإجابة منظمة بطريقة مختلفة عن معظم الاختبارات الأخرى ، إذ أن الأسئلة مرتبة ألقياً ، لا رأسياً . لذلك يجب التنبيه على المتحوصين بذلك .

### صدق الاختبار

لقد ثبت صدق هذه الأداة حينما طبقت في صورتها الأولى التي نشرت عام ١٩٥٣ ، في بحوث امتهدفت للكشف عن العلاقات بين نتائجها وبين



درجات الطلاب في الكليات المختلفة . فقد اتضح من تطبيق المقياس على عينة من ١٧٥٦ طالبا و ١١١٨ طالبة في عشر كليات مختلفة ، أن معاملات الارتباط بين نتائج المقياس ومتوسطات درجات التحصيل تراوحت بين ٠,٢٧ ، ٠,٦٦ بالنسبة للطلاب وبين ٠,٢٦ ، ٠,٦٥ بالنسبة للطالبات . وكان متوسط معاملات الصدق في الكليات العشرة ٠,٤٢ المذكور ، ٠,٤٩ للأنات على التوالي .

كذلك اتضح من الدراسات أن الارتباط بين نتائج هذا المقياس والاختبار النفسي للمجلس التربوي الأمريكي - وهو اختبار للاستعداد الدراسي . كان منخفضا دائما ، وثرثيا على ذلك ، استنتج الباحثون أن النواحي التي يقيسها مقياس العادات والاتجاهات الدراسية (طبعة ١٩٥٢) وهي تلعب دورا هاما في النجاح الأكاديمي ، لا يمكن تقديرها أوقاسها بمقياس للاستعداد العقلي .

وتراوح معاملات الارتباط بين المقياس في صورة الحالية (الاتجاه الدراسي العام) ومتوسطات الدرجات لكل كلية على حدة بين ٠,٢٥ ، ٠,٤٥ ، بمتوسط وزني مقداره ٠,٣٦ . وكانت معاملات الارتباط بين الاتجاه الدراسي العام وبين متوسط درجات التحصيل موجبة ذات دلالة إحصائية في جميع الكليات . ولكن تعدد الاسهام الفريد لهذا المقياس (مقياس عادات الاستدكار والاتجاهات نحو الدراسة) في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي ، حسبت معاملات الارتباط بين درجة الاتجاه الدراسي العام والدرجة الكلية لإختبارات الاستعداد العقلي . وكذلك بين درجات الاستعداد العقلي ومتوسطات درجات التحصيل . وبالإضافة إلى ذلك ، حسبت معاملات الارتباط المتعدد للتنبؤ بدرجات التحصيل من درجات مقياس عادات الإستدكار واختبار الاستعداد العقلي . وهذه

البيانات موضحة أيضاً بالجدول ( هـ ) وقد ظهرت فروق في معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية على المقياس ودرجات التحصيل . وذلك بالنسبة للذين لم يظهروا اهتماماً بتأجيلهم على المقياس مقارنة بالذين أبدوا اهتماماً واضحاً بها . فقد أخبر الباحث عيته التي كانت تتكون من ( ٤١١ ) طالباً عند تطبيق الأداة عليهم في بداية الفصل الدراسي . أن أى واحد منهم يستطيع أن يعرف درجته في الاختبار وأن يقدم له تفسيراً لهذه الدرجة ، إذا اتصل بالمؤلفين . وقد اتصل بالمؤلفين فعلاً ٩٠ طالباً ، ٩٨ طالباً . أى أن هؤلاء هم الذين أظهروا اهتماماً قوياً بمعرفة نتائجهم على الاختبار . وكان معامل الارتباط بين درجتهم الكلية في المقياس وبين درجاتهم التحصيلية في نهاية الفصل الدراسي ٠٦٥ ، ٠٧١ . بالنسبة للبنات والبنين على التوالي . أما بالنسبة لباقي أفراد المجموعة ( ٢٢٣ ) . فقد كان معامل الارتباط ٠٤٣ . الطالبات و ٠٤١ . الطلاب .



### ثبات الاختبار:

وقد حسب الثبات باستخدام معادلة كيو در وريشار دسون، للاختبار في صورته العربية اعتماداً على درجات عينة من طالبات جامعة قطر بلغ عددها ٩١ طالبة. والجدول رقم (٦) يوضح هذه المعاملات.

جدول رقم (٦) معاملات ثبات المقاييس الأربعة الرئيسية

( $N = 91$  طالبة)

ع	م	س أ	المقياس
٨٠٠٤	٢٢٠٥٣	٠.٨٤	تجنب التأخير
٩٠٠٧	٢٣٠٧٩	٠.٨٥	طرق العمل
٨٠٠٥	١٩٠٧٩	٠.٩٠	الرضا عن المعلم
٧٠٠٩	٢١٠٤٤	٠.٨٧	تقبل التعليم

ومن الجدول يتضح أن المقاييس على درجة عالية من الثبات، باستثناء مقياس واحد، وهو طرق العمل، مما يمكننا من استخدام الاختبار، ونحن نستطيع إجراء المزيد من الدراسات على الاختبار في صورته العربية.   
 **ثبات المقياس المكثف في اللغة العربية**

أولاً: اختبار الكيف في الحياة الدراسية OSI وضعه في الأصل

جويس ل. إيبستين وجيمس م. ماكيارتلاند Joyce L. Epstein & James M.

Mc Plett وتألف من ٢٧ سؤالاً: أربعة عشر سؤالاً منها من نوع

الصحواب والخطأ، وتسعة منها اختيار من متعدد، وأربعة منها من نوع

مقياس الاتجاهات عند ليكرت. وقد نقله إلى اللغة العربية د. جابر

عبد الحميد جابر.

(١). يتألف المقياس في كراسة اسئلة وكراسة تعليمات مقياس علم

النفس كلية التربية جامعة طنطا - الدوحة ١٩٨١ ع .

واختبار الكيف في الحياة المدرسية يشتمل على ثلاثة مقاييس فرعية تستهدف تقدير استجابات الطلاب والطالبات للمدرسة بصفة عامة ولعلمهم الصنى، ولعلمهم . وقد وضع ليلام الطلاب والطالبات في نهاية المدرسة الابتدائية وفي المدرسة الإعدادية والثانوية، وللمساعد المعلمين والقائمين على الإدارة المدرسية والباحثين في قياس استجابات الطلاب والطالبات . ولكى يصف ظروف الحياة المدرسية، وللمساعدة في اتخاذ القرارات عن مدى نجاح البرامج المدرسية .

#### وصف الاختبار :

يتألف هذا الاختبار من ثلاثة مقاييس فرعية تقوم على تصور لجودة الحياة المدرسية ونوعيتها أو كيفها . . . ولهذا التصور أبعاد ثلاثة هي :

#### (أ) مقياس الرضا عن المدرسة : (SAT) Satisfaction with School

مقياس الرضا عن المدرسة أحد المقاييس الفرعية الثلاثة التى يتألف منها الاختبار الكلى ولما كانت تشكل جزءاً هاماً وأساسياً من حياة الدس، فإن الطالبات والطلاب الذين يقومون الحياة المدرسية تقوموا موجاً يئلب أن يخبروا مشاعر طمة طية نحو أنفسهم ويئلب أن يسلكوا بطرق مقبولة من الناحية الاجتماعية وأن يقدموا العون للطلاب الآخرين في المواقف المدرسية .

#### (ب) مقياس الالتزام بالعمل الصنى :

##### Commitment to class work (COM)

ويتناول هذا المقياس مستوى اهتمام الطالب أو الطالبة بالعمل الصنى وميله إليه للواجبات المدرسية وأعمال التطهى التى تميز المواقف المدرسية

عن المواقف خارج المدرسة وفي إيجاز فإن العمل هو ما يجعل من المدرسة مدرسة . فالطالبات والطلاب الذين يرون بأهمية الأعمال المدرسية والمثروقات التعليمية أو الذين تستثار اهتمامهم من ذلك قد يتعلمون الحقائق ويكتسبون المفاهيم على نحو أتم ، وقد ينمون اتجاهات أكثر نحو التعلم .

#### ١ - مقياس الاستجابات نحو المعلمين :

##### The Reaction to Teachers (ToH)

هذا المقياس يفحص تفهم الطالبة أو الطالب للتفاعلات التعليمية والشخصية مع المعلمات والمعلمين ، وقد تكون علاقات الطالبة أو الطالب بالمعلم هي مفتاح تقبله للأهداف التربوية لفهم الطالب لإجراءات المدرسة والفروق بين استقلالية الطلاب في السلوك أو انكساليته نحو السلطة داخل المدرسة وخارجها .

وبصفة عامة فإن جودة الخبرات المدرسية قد تؤثر في سلوك الطالب والطالبة واتجاهاته والتفكير الموجب عن المدرسة ، وعن العمل الصفّي ، وعن أهمية المعلمين فيما يتصل بالصحة النفسية العامة للشباب . وقد ينمي الانماط السلوكية ذات الصلة بالمدرسة والتعلم . والتفكير عن المدرسة قد ينعكس على الحياة اليومية للشباب السخط والقنوط في المدرسة ، وقد يكون عائقاً من عوائق التعلم .

##### ملامح الاختبار :

يمكن استخدام هذا الاختبار لقياس استجابات الطلاب والطالبات نحو الحياة للمدرسة من الصف السادس الابتدائي إلى الصف الثالث

الثانوى ، والمقارنة بين الطلاب والطالبات في التعرف الخلف والمستويات التعليمية المتباينة في هذا المدى .

١ — يزودنا الاختيار بثلاثة تقديرات ، وهذا يساعد على التركيز على ثلاثة جوانب مختلفة من الحياة المدرسية يقومها الطلاب والطالبات إيجابياً أو سلباً .

٢ — تمكن نتائج من المقارنة بين جماعات طلابية معروفة الخصائص ويمكن تفسير المتوسطات التي نحصل عليها من مدارس معينة ، وهذا كله يرتبط بطبيعة الحال بالمسألة التربوية موضع الدراسة .

٣ — يساعد المربين على استخدام تقديرات جودة الحياة المدرسية لترشيد قراراتهم التربوية في مدارس أو يثبات تعليمية معينة .

٤ — يمكن استخدام نتائج هذا الاختبار لتقوم مدى رضا الطالبات والطلاب عن مواد دراسية معينة ومدى التزامهم بالأنشطة التعليمية في هذه المواد واتجاهاتهم نحو معلمهم .

واختبار الكيف في الحياة المدرسية يعتمد على أسلوب التقرير الذاتي لذا فإن الإجابات الصادقة على أسئلته هي أساس صدق هذا الأسلوب في القياس . والطالبات عادة صادقات صريحات في مواقف التقرير الذاتي إذا شعرن بالأمن وبأنهن غير مهددات على أى نحو حين يظهرن استجابات موجبة أو سالبة ويصدق هذا بالمثل على الطلاب .

وتد استكمل الاختبار خصائصه كأداة علمية للبيئة الأمريكية فقد تراوح ثباته ككل ما بين ٠.٨٧ ، و ٠.٨٩ وعلى عينات مختلفة وبلغ ثبات مقياس الرضا ٠.٧٩ .

ومقياس الالتزام بالعمل الصنى ما بين ٠.٧٢ ، ٠.٨٠ ، ومقياس الاستجابات نحو المعلم ما بين ٠.٦٤ ، ٠.٧٣ . وتجربة الاختبار في صورته العربية في البيئة القطرية توحى بثقة في نتائجه وإن جاءت معاملات ثباته أقل قليلا من السابقة .

ومؤشرات صدق هذه الأداة في أصلها تحمل على الوثوق بها كأداة بحث ونتائج البحوث العربية تدل على صدقها بدرجة مقبولة صدقا اميريقيا . أما الصدق المنطقي فيتضح من فحص بنودها .

جدول مفاتيح تصحيح مقياس في الحياة المدرسية

المقاييس الفرعية

الرضا : ر S

رقم العنصر استجابات التلاميذ الالتزام . ا C

درجة لكل منها الاستجابات نحو المعلم : م T

C	ا	خ	١
T	م	ص	٢
S	ر	ح	٣
T	م	خ	٤
C	ا	خ	٥
T	م	خ	٦
S	ر	ص	٧
T	م	ص	٨
C	ا	خ	٩



T	م	خ	۱۰
S	ر	ص	۱۱
T	م	ص	۱۲
C	ا	خ	۱۳
T	م	خ	۱۴
C	ا	۱ أو ۲	۱۵
T	م	۱ أو ۲	۱۶
C	ا	۳ أو ۴	۱۷
T	م	۱ أو ۲	۱۸
<hr/>			
S	ر	۱ أو ۲	۱۹
C	ا	۴	۲۰
T	م	۱ أو ۲	۲۱
C	ا	۱ أو ۲	۲۲
C	ا	۱ أو ۲	۲۳
S	ر	دائماً أو كثيراً	۲۴
C	ا	نادراً أو مطلقاً	۲۵
T	م	دائماً أو كثيراً	۲۶
C	ا	نادراً أو مطلقاً	۲۷

## مقياس للمسئولية عن التحصيل

ف . س . كرانفال وزميلاه

يصف هذا المقياس عدداً من الخبرات التي تمر بنا في حياتنا اليومية ويحتوى على عدد من الأسئلة . ولكل سؤال أو عنصر إجابتان : عليك أن تختار واحدة منهما وهي الإجابة التي تصف على الأغلب ما يحدث لك . ثم ضع دائرة حول هذه الإجابة ضع دائرة حول (أ) أو (ب) في ورقة الإجابة .

تأكد أنك تجيب عن كل سؤال وفقاً لما تشعر به حقيقة .  
لا تكتب أى شيء على ورقة الأسئلة .

١ - إذا نجحت للمعلم لتتقل الصف الدراسي التالي ، فهل يرجع ذلك على الأغلب إلى :

(أ) حبه لك .

(ب) العمل الدراسي الذي قمت به وأتممته .

٢ - عند ما تجيد في اختبار في المدرسة ، فإن ذلك على الأغلب يرجع إلى :

(أ) دراستك واستعدادك للاختبار .

(ب) سهولة الاختبار .

٣ - عند ما تواجه صعوبة في فهم موضوع من موضوعات الدراسة ، هل يرجع ذلك على الأغلب إلى :

(أ) عدم شرح المدرس للموضوع شرحاً واضحاً .

(ب) عدم إصغائك وانتباهك بعناية ودقة .

٤ — حينما تقرأ قصة ولا تستطيع أن تتذكر جزءاً كبيراً منها فإن ذلك عادة يرجع إلى :

(أ) إن القصة لم تكتب كتابة جيدة .

(ب) أنك لا تميل إلى القصة .

٥ — افترض أن والدك يقولان أنك مجتهد في دراستك . هل يرجع ذلك إلى :

(أ) أن عملك المدرسي جيد .

(ب) أنها في حالة نفسية جيدة .

٦ — افترض أنك تفوقت في مادة من مواد الدراسة . فهل من المحتمل أن ذلك يرجع إلى :

(أ) أنك بذلت مجهوداً أكبر واجتهدت .

(ب) لأن بعض الناس ساعدوك .

٧ — عند ما تخسر في لعبة مع شخص آخر ، فإن ذلك يرجع إلى :

(أ) أن اللاعب الآخر ما هر في اللعبة .

(ب) أنك لا تجيد اللعب .

٨ — افترض أن شخصاً لا يعتقد أنك زكي جداً .

(أ) هل تستطيع أن تجعله يغير رأيه ؟

(ب) هل يوجد بعض الأشخاص الذين يعتقدون أنك لست

ذكياً جداً بنض النظر عما تفعله ؟

٩ — إذا حلت لغزاً بسرعة فإن ذلك يرجع إلى :

(أ) أن اللغز لم يكن صعباً جداً .

(ب) أنك ركزت في حله بدقة وعناية .

١٠ — إذا وصفك زميلك بأنك غبي ، فإن ذلك - فيما يحتمل - يرجع إلى :

(أ) أنه غاضب منك وأنتك لفظته .

(ب) لأن عملك ليس بارعاً .

١١ — افترض أنك تدرس وتعلم لتصبح مدرساً أو عالماً أو طبيباً . وفشلت . هل تعتقد أن ذلك يمكن أن يحدث .

(أ) لأنك لم تجتهد في عملك بالقدر الكافي .

(ب) لأنك احتجت إلى بعض المساعدة ، وأن الناس ، حولك

لم يقدموا لك هذه المساعدة .

١٢ — عندما تتعلم موضوعاً في المدرسة أو الكلية بسرعة ، فهل يرجع ذلك عادة إلى :

(أ) أنك اتقنت لهذا الموضوع واعتنت به عناية كبيرة .

(ب) أن المدرس شرحه لك بوضوح .

١٣ — إذا أخبرك المدرس بأن عملك ممتاز ، فهل يرجع ذلك إلى :

(أ) أن للدرسين عادة يقولون هذه العبارات لتشجيع تلاميذهم .

(ب) أنك أدبت عملك أداء جيداً .

١٤ — حين تجد أن من الصعب عليك أن تحل مسائل ورياضيات في المدرسة أو الكلية ، فهل يرجع ذلك إلى :

(أ) أنك لم تدرس وتستذكر بدرجة كافية قبل حل المسائل .

(ب) أن للدرس اختبار مسائل صعبة جداً .

١٥ — حين تنسى أمراً سمعته في حجرة الدراسة فإن ذلك يرجع إلى :

(أ) أن المدرس لم يشرحه شرحاً جيداً .

(ب) أنك لم تبذل مجهوداً كافياً لتذكره .

١٦ — اقرض أنك لم تكن واثقاً من إجابتك عن سؤال للمدرس .  
لكن ظهر أن إجابتك صحيحة ، فهل يرجع ذلك إلى :

(أ) أن المدرس لم يحدد السؤال كما دته في ذلك .

(ب) أنك قدمت أفضل إجابة استطعت أن تفكر فيها .

١٧ — حين تقرأ قصة وتذكر معظم أحداثها ، فهل يرجع ذلك عادة إلى :

(أ) أنك تميل إلى القصة وتهتم بها .

(ب) أن القصة مكتوبة كتابة جيدة .

١٨ — إذا أخبرك والداك بأنك تنصرف تصرفات سخيفة ولا تفكر تفكيراً واضحاً ، فإن ذلك يرجع على الأغلب إلى :

(أ) ما فعلته .

(ب) إلى ضيقهم وقلقهم .

١٩ — عند ما يسوء عملك في أحد الاختبارات في المدرسة ، فهل يرجع ذلك إلى :

(أ) أن الاختبار كان صعباً صعباً واضحة .

(ب) أنك لم تدرس ولم تستعد له .

٢٠ — عند ما تكسب في لعبة مع شخص ، فإن ذلك يرجع إلى :

(أ) أنك تلعب باجادة .

(ب) أن الشخص الآخر لا يجيد اللعب .

٢١ — إذا اعتقد الناس حولك أنك ذكي وماهر فهل يرجع ذلك إلى :

(أ) أنهم يحبونك .

(ب) أنك عادة تصرف بذكاء ومهارة .

٢٢ - إذا لم يعطك مدرس درجة النجاح في مادته ، فهل يرجع ذلك فيما يحتمل إلى :

(أ) أن المدرس يريد رسوبك عن قصد .

(ب) أن عمالك المدرسي لم يكن بالمجودة الكافية .

٢٣ - افترض أن عمالك في مادة دراسية لم يكن بالمستوى المعتاد بالنسبة لك . هل يرجع ذلك إلى :

(أ) أنك لم تعني بدراسة المادة وتدفق في عمالك على غير عادتك .

(ب) أن شخصاً ضايقك وعطلك على الدراسة والعمل .

٢٤ - إذا أخبرك زميل لك بأنه ذكي وبارع ، فهل يرجع ذلك عادة إلى :

(أ) أنك توصلت إلى فكرة جيدة .

(ب) أنه يميل إليك .

٢٥ - افترض أنك أصبحت مدرساً مشهوراً أو طاملاً أو طيبياً . هل تعتقد أن ذلك يمكن أن يرجع إلى :

(أ) أن الآخرين ساعدوك حين احتجت المساعدة .

(ب) أنك عملت بجد واجتهاد .

٢٦ - افترض أن والدك يقولان أنك لا تقوم بعملك المدرسي على نحو جيد . هل يرجع ذلك على الأغلب إلى :

(أ) أن عمالك ليس جيد جداً .

(ب) أنهما متضايقان وقلقان .

٢٧ - افترض أنك توضح لصديق كيف يؤدي لعبة معينة ، وأنه يجد صعوبة في ذلك . فهل يمكن أن يرجع ذلك إلى :

(أ) أنه لم يستطع أن يفهم كيف يلعبها .

(ب) أنك لم تستطع شرحها له شرحاً جيداً .

٢٨ - حين تجد أن حل مسائل الرياضيات بالمدرسة عمل سهل . فهل يرجع ذلك إلى :

(أ) أن المدرس اختار مسائل سهلة جداً .

(ب) أنك درست المادة دراسة جيدة قبل أن تحاول حلها .

٢٩ - حين تذكر شيئاً سمعته في الصف ، فإن ذلك عادة يرجع إلى :

(أ) أنك بذلت جهداً كبيراً في محاولة تذكره .

(ب) أن المدرس شرحه شرحاً جيداً .

٣٠ - إذا لم نستطع أن نحل لغزاً ، فإن ذلك على الأغلب يرجع إلى :

(أ) أنك لست ماهراً على وجه الخصوص .

(ب) أن تعليمات حل اللغز لم تكتب كتابة واضحة بدرجة كافية .

٣١ - إذا أخبرك والدك بأنك ذكي و ماهر ، فهل يرجع ذلك على الأغلب إلى :

(أ) أنهما في حالة مزاجية طيبة .

(ب) أنك قمت بأشياء تدل على ذكاء .

٣٢ - افترض أنك تشرح لصديق كيف يلعب لعبة معينة ، وأنه يتعلم بسرعة . فهل يحدث ذلك بكثرة :

(أ) لأنك شرحت ذلك شرحاً جيداً .

(ب) لأنه استطاع أن يفهم ذلك .

٢٣- اقترض أنك غير واثق من إجابتك عن سؤال وجهه المدرس إليك وأن إجابتك عنه كانت خاصة . فهل يرجع ذلك إلى :

(أ) أن السؤال كان دقيقاً أكثر من المعتاد .

(ب) أنك أجبت على السؤال بسرعة كبيرة .

٣٤- إذا قال لك المدرس : حاول أن تحسن عملك ، فهل من الممكن أن يرجع ذلك إلى :-

(أ) أن المدرس يقول ذلك لحفز الطلاب على المحاولة وبهذا جهد أكبر .

(ب) أن عملك لم يكن بمستوى الجودة المعتاد .

### جدول (٧)

مفتاح تصحيح مقاييس المسئولية عن التحصيل

٢٥	ب +	١٣	ب +	١	ب +
٢٦	أ -	١٤	أ -	٢	أ +
٢٧	ب -	١٥	ب -	٣	ب -
٢٨	ب +	١٦	ب +	٤	ب -
٢٩	أ +	١٧	أ +	٥	أ +
٣٠	أ -	١٨	أ -	٦	أ +
٣١	ب +	١٩	ب -	٧	ب -
٣٢	أ +	٢٠	أ +	٨	أ -
٣٣	ب -	٢١	ب +	٩	ب +
٣٤	ب -	٢٢	ب -	١٠	ب -
		٢٣	أ -	١١	أ -
		٢٤	أ +	١٢	أ +



## التجربة التاسعة عشرة

يقوم الطالب بالإجابة عن أحد مقاييس الاتجاهات ونصحيته وتفسيره والمقارنة بين نتائج مجموعته ونتائج المجموعات المتوافرة في معمل علم النفس .

## المراجع

- ١ — أحمد عبد العزيز سلامة ، عبد السلام عبد الغفار ، علم النفس الاجتماعي . دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٧٠ .
- ٢ — جابر عبد الحميد جابر ، عماد الدين سلطان . الفرد ، ميكولوجية الجماعة ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٦٤ .
- ٣ — جابر عبد الحميد جابر - دراسة مقارنة لعادات المراهقين القطريين وغير القطريين واتجاهاتهم نحو الدراسة - من منشورات مركز البحوث التربوية - جامعة قطر الدوحة ١٩٨١ (يقع في ٣٢ صفحة)
- ٤ — جابر عبد الحميد جابر - « دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة بالاتجاهات نحو المدرسة » بحث نشر في حولية كلية التربية السنة الأولى العدد الأول ص ٢٣١ - ٢٥٤ جامعة قطر ١٩٨٢ .
- ٥ — جابر عبد الحميد جابر « العلاقة بين المسؤولية الاجتماعية ومتغيرات التكيف في الحياة المدرسية » . المجلد الحادى عشر بحوث ودراسات نفسية مركز البحوث التربوية جامعة قطر الدوحة ١٩٨٥ م .
- ٦ — نجيب اسكندر ، لويس كامل مليكة ، رشدى فام ، الدراسة العلمية للسلوك الاجتماعي ، مؤسسه المطبوعات الحديثة ، القاهرة ١٩٦١ .



## الفصل الحادى عشر

### القيم

كثيراً ما تنتظم الاتجاهات المنفردة فى تكوينات أكبر هى للقيم تكامل حول بعض التجريدات التى تتصل بفئات عامة من الأشياء فقد يكون لدى شخص معين عدة اتجاهات عن المبادئ التى يقوم بها والطقوس والمذاهب الدينية والمسجد الذى يتردد عليه . وحين تنتظم هذه الاتجاهات حول موضوع مركزى واحد فإنها تكون قيم الفرد الدينية ويمكن أن يتم تكامل الاتجاهات وتنظيمها على نحو مرمى فيكون لدى الفرد نظام منطقى يحتوى على اتجاهات مبطرة سائدة وأخرى أقل أهمية .

والقيمة ليست مجرد تفضيل ، ولكنه تفضيل يشعر به صاحبه ويعتبره مسوغاً من الناحية الأخلاقية أو من الناحية المنطقية ، أو على أساس الأحكام الحالية ، وعادة يكون مسوغاً على أساس ناحيتين من هذه النواحي أو على أساسها كلها .

ولدراسات القيم مجالات ثلاث . المجال الأول لدراسة القيم هو حيث يظهر الأفراد موافقة أو معارضة فى وضوح سواء بالكلمة أو بالعمل ، والمجال الثانى لهذه الدراسة هو الجهد المتميز الذى يبذله الأفراد لتحقيق غاية والوصول إلى هدف أو اكتساب أسلوب من أساليب السلوك ، والمجال الثالث للدراسة هو مواقف الاختيار وهى تصل بالمجال الثانى .

( ١٦ - الملوك )

### مقاييس القيم

#### اختبار دراسة القيم :

وضعه البورت وفرانون ولندزى وأعدّه في صورته العربية د. عطية محمود هنا وهو يستند إلى إطار نظري وضعه سبرانجر . ويقس ستة أنماط من القيم هي :

١ - النمط النظري : وسيطر على هذا النمط الكشف عن الحقيقة وبهم صاحب هذا النوع من القيم بالتواحي النقدية والعقلية فهو من أرباب الفكر وكثيراً ما يكون عالماً أو فيلسوفاً، وهدفه في الحياة تنظيم معرفته.

٢ - النمط الاقتصادي : يميل الإنسان الاقتصادي إلى ما هو نافع وبهم بالمسائل العملية الخاصة بالإنتاج والتسويق والاستهلاك واستثمار الأموال وجمعها وهو شخص عملي ويكون عادة من رجال الأعمال . والرجل الاقتصادي يرى أن المعرفة النظرية الخاصة عبء ، وأن قيم المنفعة تتصارع مع القيم الجمالية .

٣ - النمط الجمالي : وهو إنسان تتركز اهتماماته حول القيم الجمالية وما يتصل بالشكل والتناسق . ويرى أن الحقيقة مساوية للجمال ، ويرى أن عملية الإعلان في المجال الاقتصادي تهدم أم تيمة عنده .

٤ - النمط الاجتماعي : إنسان يحب الناس ويرى الآخرين غاية وليسوا وسيلة وهو لهذا عطوف يشارك الآخرين مشاعرهم .

٥ - النمط السياسي : يتم الرجل السياسي أساساً بالقوة ، ومهما كانت مهيته فهو يبعث عن نفسه بالرغبة في السيطرة ويرى أن القوة أم دافع وأكثر الدوافع عمومية .

٦- الخط الدينى : إن أعلى قيمة بالنسبة للرجل المتدين فهم الكون ككل . وأن يصل نفسه بالحقيقة السكبية .

واختبار دراسة القيم بين إلى أى حد يميل شخص معين إلى قيمة أو أكثر من هذه القيم ، ولهذه القيم جاذبية تختلف باختلاف الأفراد . ويتخذ الاختبار فى قياس تفضيل الشخص لخط عن القيم على الأنماط الأخرى ، طريقة الاختيار الجبرى فيزود المختبر بعبارةين أو أكثر ليختار العبارة التى يفضلها .

ويتكون الاختبار من ٣٠ عنصراً فى القسم الأول ، ١٥ عنصراً فى القسم الثانى ويزاوج بين كل قيمة والقيم الخمس الأخرى عدداً متساوياً من المرات .

ولقد تجمعت عن الاختبار فى صورته العربية معلومات لا بأس بها . ويتراوح ثبات الاختبار بين ٠.٢٩ ، ٠.٧٥ . ويميز الاختبار بين أصحاب المهن المختلفة .

#### مقياس القيم الفارق<sup>(١)</sup>

وضعه برنس R. Prince وأعدته فى صورته العربية د. جابر عبد الحميد ويتكون المقياس من ٦٢ زوجاً من العبارات تدور حول أشياء قد يرى الفرد أن من الواجب عملها أو الشعور بها أو من غير الواجب عملها أو الشعور بها . ويتكون كل عنصر من الأربع وستين من عبارتين على المنهج

---

(١) المقياس القيم الفارق . اعداد الدكتور جابر عبد الحميد جابر . دار النهضة العربية القاهرة ١٩٦٨ .

أن يختار واحدة منهما ، إحداهما تمثل قيمة أصلية أو تقليدية والأخرى تمثل قيمة منبثقة ، ويتحدد اتجاه المختبر وغلبة القيم المنبثقة أو الأصلية عليه باختياره لأربعة وستين عبارة تمثل كل منها قيمة من بين ١٢٨ عبارة وفيما يلي أمثلة من عبارات المقياس .

قيم منبثقة	قيم أصلية (تقليدية)
٢ أ - ينبغي أن أعمل الأشياء التي يعملها معظم الناس .	٢ ب - ينبغي أن أعمل الأشياء الخارجة عن المألوف .
٥ ب - ينبغي أن استمتع بعسرات الحياة أكثر من أ.ب.	٥ أ - ينبغي أن أحرز مركزاً أعلى ما أحرز أ.ب.
١٧ أ - ينبغي أن أشعر أن السعادة أهم شيء في الحياة بالنسبة لي.	٧ ب - ينبغي أن أشعر أن تحمل الألم والمقاومة أمر هام بالنسبة لي في المستقبل .

ويضم المقياس فروعاً أربعة :

١ - أخلاقيات النجاح في العمل (قيمة أصلية) ويقابلها قيمة الاستمتاع بالصحبة والأصدقاء ، ( قيمة منبثقة أو عصرية ) والعبارات الدالة على أخلاق النجاح هي :

١٣٦	٢٨ ب	١٢٤	١٢١	١٧	١١٥	١١٥	١
١٦٣	٦٣ ب	١٥٧	١٥٥	٥٠ ب	٤٦ ب	٤٤	٤٠ ب

٢ - الاهتمام بالمستقبل (قيمة أصلية) مقابل الاستمتاع بالحاضر :

١٣٥	٣٣ ب	١٣١	١١٣	١١ ب	١١٠	١٩	٦ ب
١٦٠	٥٦ ب	٥٢ ب	١٥١	٤٩	٤٥ ب	٣٩	٣٨

٣- استقلال الذات (قيمة أصلية) مقابل مسابقة الآخرين :

١١	٢	٣	٤	٨	١٩	٢٢	٢٦
٢٧	٢٩	٣٢	٣٧	٤١	٤٨	٥٩	١١٦

٤- العبارات التالية على قيم التشدد في الخلق والدين (قيمة أصلية)

مقابل النسبية في هذه المسائل :

٧	١٤	١٦	١٨	٢٠	٣٣	٢٥	٣٠
٣٦	٤٢	٤٣	٤٧	٥٣	٥٤	٥٨	٦٤

وحدات الاختبار لا بأس به إذ يبلغ ٨٩ر٠ ( بطريقة تطبيق الاختبار

وإعانة تطبيقه ) ولقد أثبتت بعض الدراسات ما يدل على صدقه .

جدول رقم (٨)  
يوضح الدرجات الخام على مقياس القيم الفارق  
ومقابلتها المئوية لطلاب الجامعة وطالباتها

الدرجة	المقابل المئوي		الدرجة	المقابل المئوي	
	طلاب الجامعة	طالبات الجامعة		طلاب الجامعة	طالبات الجامعة
٢٠	١	١	٣٥	١	٦٨
٢١	٢	٢	٣٦	٢	٧٤
٢٢	٢	٢	٣٧	٢	٨٧
٢٣	٣	٣	٣٨	٢	٧٦
٢٤	٣	٣	٣٩	٣	٩١
٢٥	٤	٤	٤٠	٤	٩٢
٢٦	٦	٦	٤١	٨	٩٥
٢٧	٩	٩	٤٢	١٣	٩٦
٢٨	١١	١١	٤٣	١٩	٩٧
٢٩	٢٥	٢٥	٤٤	٢٤	٩٨
٣٠	٢٣	٢٣	٤٥	٣٢	٩٨
٣١	٢٧	٢٧	٤٦	٤١	٩٨
٣٢	٣٣	٣٣	٤٧	٥٠	٩١
٣٣	٤٤	٤٤	٤٨	٥٨	٩٩
٣٤	٤٩	٤٩		٦١	

استمدت هذه المعايير من تطبيق مقياس القيم الفارق على مائتين من طالبات كلية البنات الإسلامية بجامعة الأزهر قسم اللغة العربية بالسنوات الدراسية الأربع ، كما استمدت من تطبيق المقياس على مائتين من طلاب



كلية التربية جامعة الأزهر ومن حملة الثانوية العامة والثانوية الأزهرية  
وكان متوسط أعمارهم ٢١ر٥ بانحراف معيارى ١ر٢٨ .

### التجربة العشرون

يتدرب الطالب على الإجابة على مقياس القيم الفارق ويصححه بنفسه  
نتائجه ويقارن نتائج مجموعات الطلاب بمجموعات الطالبات وذلك فى المقياس  
الكلى ، والمقاييس الفرعية .

### المراجع

- ١ - جابر عبد الحميد جابر . مقياس القيم الفارق . دار النهضة العربية .  
القاهرة ١٩٦٨ .
- ٢ - جابر عبد الحميد جابر ، التعليم الجامعى فى العراق وتغيير الأنيم ،  
الفصل العاشر من كتاب دراسات فى الشخصية العربية . عالم الكتب .  
القاهرة ١٩٧٨ م .
- ٣ - سليمان الخضرى الشيخ ، التعليم وتغير القيم فى قطر الفصل الحادى  
عشر من كتاب دراسات فى الشخصية العربية المرجع السابق .
- ٣ - يوسف محمود للشيخ ، جابر عبد الحميد جابر سيكلوجية الفروق  
الفردية دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٦٤ .



## الفصل الثاني عشر

### الشخصية

#### تعريف :

لما كانت تعريفات الشخصية تظهر أو أن تعكس اتجاهات مختلفة في التفكير النفسى فقد يكون من المفيد دراستها للتغرف على أصابعها كطريق في فهم الشخصية وفي توجيه القياس الذى يساعد على هذا الفهم .

#### تعريفات للثير:

إن تعريف الشخصية على أساس قيمتها كثير نتيجة طبيعية لخبرتنا في مواقف الحياة المختلفة، فآثر الشخصية فينا له أهمية عندما نختار موظفاً من بين عدد من المتقدمين ، وعندما نصف أصدقاءنا ونعطي تقديرات لتلاميذنا. فاختيار موظف من بين عدد من المتقدمين كثيراً ما يحدث على أساس شخصيته كما تبدو للقائم بالمقابلة وهذا أمر مسوغ على الأقل على أساس أن المتقدم للعمل الذى يكون لشخصيته أثر فيمن يقوم بالمقابلة هو الذى سيؤثر في العملاء .

ولكن قبول تعريف الشخصية باعتبارها مثيراً في المجال العلمى يخلق صعوبة إذا كنا نسمى لتحقيق الدقة المنطقية وقياس سمات الشخصية قياساً كياً . ولو معنيتم في هذا التعريف إلى مداه فإننا سنجد أنفسنا في موقف لا نحمد عليه وأغنى أننا سنجد لكل فرد عدداً غير محدود من الشخصيات لأنه يترك انطباعات مختلفة عند معارفه وأصدقائه ومن يتفاعل معهم ،

فهو ان يقوم بنفس الطريقة عند أمه وزوجته ، ورئيسه في العمل ،  
ومنافسه في الترقية ، وتعريف الشخصية كثير يجعل الدقة العلمية أمراً يتعذر  
تحقيقه ، لأنه في كل حالة لدينا شخصيتان تتفاعلان .

### تعريفات الاستجابة :

ولقد أدى الشعور بالصعوبات السابقة بكثير من علماء النفس إلى  
تعريف الشخصية كاستجابة ، فإذا رأينا أن لفتاة معينة شخصية جذابة ،  
محب عدم جمال وجهها ، فإن ذلك يكون وظيفة لسلوكها ، وينبغي أن يكون  
في الإمكان إذن دراسة الشخصية دراسة منهجية للكشف عن نمط  
الاستجابات التي تؤثر فيمن يحكم عليها ويؤدي بهم إلى هذا الحكم ، وهذه  
الطريقة لتحديد الشخصية في مظاهر موضوعية معينة يمكن دراستها علمياً  
بواسطة علم النفس ، ويدخل تعريف «فلويد البورت» Floyd Allport  
في هذه الفئة حيث يقول: « يمكن اعتبار سمات الشخصية أبعاداً كثيرة هامة  
قد نجد الناس مختلفين فيها » . ولكن إحدى مشكلات هذا التعريف أنه  
يلتزم من الشمول والسعة حداً يجعل تناول الشخصية بالدراسة أمراً صعباً  
وقد يكون مستحيلاً . ولقد عرف جثري عام ١٩٤٤ الشخصية بقوله :  
« تلك العادات وأنظمتها ذات الأهمية الاجتماعية التي تنقسم بالثبات ومقاومة  
التغير » . وهذا تعريف أكثر تحديداً من تعريف فلويد البورت إلا أنه يثير  
عدداً من التساؤلات . ماذا نقول مثلاً عن الماديات التي ليس لها أهمية  
اجتماعية ، مثلاً يجب بعض الأشخاص النظر إلى المرأة وهم بمفردهم ، وقد  
لا يكون لهذه العادة أهمية اجتماعية ، ولكنها بالتأكيد ذات دلالة هامة  
في الشخصية .

ولقد كان هدف جثري أن يربط تعريف الشخصية كثير بتعريفها

لاستجابة عندما أورد في التعريف قوله: وذات الالهية الاجتماعية، ولكن تلك صعوبة أخرى مردها أن الشخص حين يواجه نفس الكثير فإنه إن يسلك دائماً على نفس النحو، وهضلاً عن ذلك فقد يسلك شخصان سلوكاً متشابهاً فيما يبدو لأسباب مختلفة تماماً، وعدم اتساق استجابات الفرد في بعض المواقف، وتشابه الاستجابة عند شخصيات مختلفة يدل على الحاجة إلى مزيد من الدقة في التعريف.

### الشخصية قناع أم جوهر :

لقد اعترض عدد من الباحثين على تعريف الشخصية باعتبارها مبرراً أو نمطاً من الاستجابات، وذلك لأن كلا من هذين التعريفين يؤكد جوانب سطحية من الشخصية. وأنه يجب التمييز بين الشخصية كقناع والشخصية كجوهر أي الشخصية الحقيقية أو الداخلية، وهناك بعض الممدق في هذا الاقتراح فعظمنا يغير سلوكه ليناسب الموقف الاجتماعي، وهذا يدل على أن كثيراً من استجاباتنا ما نزال جزءاً من القناع الذي نلصقه ليسر لنا المشاركة الاجتماعية.

على أن اقتراض شخصية حقيقية وراء المظاهر القناعية المختلفة ليس غالباً من الصعوبة، ومن الطبعي أن يفكر الفرد في واقع أساسي *basic reality* يوجد وراء المظاهر المتغيرة، ولكن ماهو هذا الواقع، أي ماهي الشخصية الحقيقية؟ إذا سلكت أمام رئيسي سلوكاً يختلف عن سلوكي أمام زملائي، أليس هذا مظهرأ أو جانباً من جوانب شخصيتي؟ أن الفرق في السلوك لا يعني بالضرورة تغيراً في الشخصية بل أن السلوك يمثل كيف تستجيب شخصيتي للموقف كما أراه.

### الشخصية كمتغير وسيط:

ولعل تصور الشخصية كمتغير وسيط يوفق بين الاتجاهات السابقة ، ومن المعروف الآن في علم النفس أن المثير يؤثر في السكائن الحى ككل ، وأن الاستجابة النهائية وظيفة لكل من المثير والسكائن الحى . فإذا كان للطفل جانباً فإن قطعة الحصى تثير رد فعل عنده ، أما إذا كان شعباً تماماً فإن استجابته تخلف ، وهناك متغيرات معينة بين المثير والاستجابة تؤثر في طبيعة نمط السلوك النهائى. وهذه المتغيرات مثل ذكاء الشخص ، ودوافعه في اللحظة الراهنة وخبرته الماضية مع المثير ، واتجاهه نحو الموقف الذى ظهر فيه المثير ، ولقد عرف جوردن البورت الشخصية بعد تحليل مستفيض للتعريفات المختلفة على أساس المتغيرات الوسيطة ، بقوله « الشخصية هي للتنظيم الديناميكي داخل الفرد للأجهزة النفسية الجسمية التى تحدد تكيفاته للفريدة مع بيئته » .

ويلاحظ أن هذا التعريف يتجنب معظم الصعوبات التى تعرضنا لها من قبل فهو أولاً يراعى الطبيعة المتغيرة للشخصية ( تنظيم ديناميكى ) ، ويركز على الجوانب الداخلى أكثر من تركيزه على المظاهر السطحية ، ولحسنة في نفس الوقت يهتم بقية الشخصية كثير إجتماعى حين يدخل في التعريف « التكيفات الفريدة للبيئة » ، وعلى الرغم من أنه ليس فى الإمكان دراسة « تنظيم ديناميكى داخل الفرد » ، على نحو مباشر . إلا أن هذا التعريف يتفق مع النهج العلمى والأساليب العلمية لدراسة الشخصية .

ولم يحاول البورت أن يدرج في تعريفه تحديداً لنوع الأجهزة النفسية الجسمية التى تشمل عليها الشخصية . وقد يكون هذا من حسن التصرف ، لأننا متى بدأنا فى الكلام عن هذه الأجهزة قد نمضى فى التعداد والمحص

حتى يكون التعريف جامعاً وشاملاً، ونحن لانعرف عدد الاجزء المختلفة التي ينبغي أن يشتمل عليها التعريف . ولكن هذا التعريف في حاجة إلى تحديد أكبر حتى يصبح مدخلاً للدراسة العلمية للشخصية فقلنا أن الشخصية جهاز داخلي المعتقدات والتوقعات والرغبات والقيم مثلا لكان هذا منطلقاً للبحث، وهذا التعريف يوفق بين الشخصية ككبر والشخصية كاستجابة . إذ ييسر التفكير في تكوين داخلي يحدد الاستجابات ويؤثر بدوره في أحكام الآخرين علينا .

### طرق دراسة الشخصية

ما دام هناك تعريفات كثيرة للشخصية ومختلفة، فينبغي أن يكون هناك طرق متباينة لدراسة الشخصية، بعضها يؤكد الشخصية باعتبارها متراً، والبعض الثاني يركز على دراسة الشخصية باعتبارها انماطاً من الاستجابات والبعض الثالث يركز على دراسة الشخصية باعتبارها متغيراً بسيطاً .

### طبيعة وسيلة التسجيل :

من المشكلات الهامة التي تواجه كل باحث أن يختار أداة التسجيل التي يستخدمها في بحثه وهناك أربعة أنواع من وسائل التسجيل يمكن استخدامها التحليل العلمي للشخصية وهي :

١ - عالم النفس : فيلاحظ عالم النفس تصرفات الشخص ، أو يصورها أو يسجل لها تسجيلاً صوتياً .. الخ ثم يضع هذه البيانات موضع التحليل والربط والتكامل للوصول إلى تصور للشخصية أو نظرية عنها .

٢ - البيئة غير الشخصية : يترك الشخص المراد دراسته عادة آثاراً لشخصيته في البيئة ويمكن دراسة هذه الآثار ، فقاد الأدب يستتجون

خصائص شخصية المؤلف من إنتاجه ، ولقد أصبح من الممارسات الشائعة عند عالم النفس أن يسأل الفرد أن ينتج شيئاً ( ربما مثلاً ) يمكن أن يحال وفقاً لقواعد مبنية للتوصل إلى استنتاجات معينة عن الشخصية .

٣- الذات : قد يطلب الشخص أن يفسر أسباب قيامه بعمل معين ، أو أن يصف كيف بدأ هذا الموقف أو ذلك بالنسبة له ، أو قد يصف مزاجه أو خيالاته . وسواء طابقت هذه التقارير الواقع كما يراه الآخرون أم لا فإنها تمثل بيانات هامة عن الشخص الآخر .

٤- شخص آخر ، أحياناً يكون من المقيد في فهم الشخصية أن نحصل على إدراك أو ص من الأفراد لشخص معين . وليس لدينا الموهبة التي تمكننا من رؤية أنفسنا كما يراها الآخرون ، ومع ذلك فإن الباحث يستطيع في معظم الأحيان أن يتوصل إلى استنتاجات قيمة عن الشخصية الداخلية لفرد معين من التقارير اللفظية التي يدلي بها أصدقاؤه وزملائه عنه .

واختيار أداة من هذه الأدوات لدراسة الشخصية يرتبط بتصور الباحث للشخصية .

### الشخصية كثير :

عندما نتحدث عن الشخصية على أساس قيمتها كثيراً نغنى أن أداة التسجيل المناسبة في البحث هي الشخص الآخر . وقد يلاحظ الباحث بنفسه شخصية الفرد ، وقد يطلب من آخرين أن يسجلوا مدركاتهم وأن يزودوه بهذه السجلات للتحليل ، ولما كانت مدركاتنا عن الآخرين تعرض



للخطأ فلا بد أن يعمل الباحث على تقليل هذه الأخطاء . ومن أم الأساليب التي تستخدم لدراسة الشخصية كثير ما يأتي :

### اختبار نحن من هو ؟ The Guess Who Test

وهي طريقة يستخدمها المدرس للتعرف على ما يراه الزملاء بالنسبة لفرد معين ولتحديد شهرته ، والزملاء يعرفون زميلهم عادة أفضل من معرفة المدرس له وحتى لو استندت هذه الشهرة التي تعصب الزملاء ضده ، فإن هذه المعرفة هامة لأنها تدل على توقعات زملائه منه مما يؤثر على تكيفه .

ويمكن للزملاء أن يقرروا جميع مظاهر شخصية التلميذ ولقد نجحت هذه الطريقة في جميع المراحل التعليمية من المدرسة الابتدائية إلى الجامعة ، ولكن التعليقات والأسئلة ينبغي أن تعدل وتغير بما يناسب نضج الجماعة ، ويمكن أن يتكون الاختبار من عدد من الأوصاف مكتوبة بلغة للتلميذ على أن تستخدم نماذج سلوكية شائعة . وتقضي التعليقات بأن يفكر الطالب في أعضاء جماعته ويضع بعد كل وصف قائمه بأسماء أوائل الذين تطبق عليهم هذه الأوصاف . وقد يطلب الباحث من التلاميذ أن يكتبوا اسم شخص واحد بعد كل وصف أو أكثر من اسم . ولكن الشائع أن يترك الشخص حراً ليضع ما يريد من أسماء وقد يترك بعض الصفات دون أن يضع بعدها أى اسم . ثم نفرغ هذه البيانات فإذا وصّف شخص مرتين أو ثلاث مرات بأنه تنقصه الروح الرياضية فإن هذا لا يعنى أن له شهرة متبلورة في هذه الناحية .

ولكنه لو وجد أن تلك طلاب الفصل كتبوا اسم طالب بأنه ليس

لديه روح رياضية فقد لا يدل هذا على أنه كذلك ولكنه يدل على شيء.  
يؤذى علاقاته الاجتماعية ، فيما أنه لا يعرف كيف يتعامل مع الآخرين  
ويلعب معهم . وأنه يخرج على المعايير المتفق عليها أو أنهم متعصبون  
ضده لسبب غير معروف ولهذا فهم لا يستطيعون الحكم عليه في موضوعية  
وعدالة . وقد يكون هذا التقدير له دليلاً على سوء توافقه في علاقاته  
الاجتماعية بزملائه . وهو في حاجة إلى الاهتمام والرعاية . وقد يعالج  
المدرس المشكلة بالتعرف على مشكلات هذا الطالب ومساعدته على حلها  
أو أن يتيح له فرصة لإظهار أفضل النواحي في شخصيته حتى يتقبله  
الجماعة .

ويستخدم هذا الأسلوب في مجموعات يعرف أفرادها بعضهم بعضاً .  
وتستخدم البيانات في توجيه التلاميذ وإرشادهم وتوفير الخبرات التي  
تساعد على تنمية الشخصية ويصلح هذا الأسلوب على الاختصاص مع طلاب  
المدرسة الثانوية ( المراهقين ) لأن المراهقين يتم تحليل نفسه بحيث أن  
شرح هدف الاختبار يثير اهتمامه . ولا بد أن يؤكد الباحث أن النتائج  
ستكون سرية أي لا يكشف عنها لأحد . وفي المواقف الحرجة يستطيع  
الباحث أن يركز على الصفات الحسنة .

بعض الأوصاف التي تناسب طلاب المدارس الثانوية والتي استخدمت  
في تقدير الطلاب لزملائهم .

- ١ - هذا شخص يحب أن يتكلم كثيراً ولديه دائماً فكرة يتحدث عنها.
- ٢ - هذا الشخص يبدو حزينا دائماً وقلقاً ويندر أن يتسم أو يضحك.
- ٣ - هذا شخص ينتظر حتى يفكر شخص آخر في مشروع معين  
يجب دائماً أن يتبع المقترحات التي يقدمها الآخرون .

- ٤ — هذه فتاة تفضل أن تكون قتي .
- ٥ — هذا شخص يقدر الفككة ويستمتع بها حتى ولو كانت الفككة على شخصه .
- ٦ — هذا شخص ودود جداً ولديه أصدقاء عديدين . وهو لطيف مع كل فرد .
- ٧ — هذا شخص يدور دائماً سحياً .
- ٨ — هذا شخص دائماً ينتقد الآخرين ويسخر منهم .
- ٩ — هذا شخص لا يجب أن يعمل شيئاً .
- ١٠ — هذا شخص سوف يساعدك دائماً .

#### الاختبار السوسيومترى :

اقترح مورينو إمكانية قياس المكانة الاجتماعية للفرد عن طريق الاختبار السوسيومترى . وهو يساعد على اكتشاف القادة والمتعزلين ، والنطوين والأطراف المتنافسة أو المتخصصة للسيطرة على الجماعة . والاختبار السوسيومترى مجموعة من الأسئلة توجه إلى الفرد عن اختياره أو رفضه لأعضاء الجماعة التي ينتمى إليها بالنسبة لمواقف اجتماعية محددة .

الشروط التي يجب توافرها في الاختبار السوسيومترى :

تلخص طريقة مورينو في سؤال أعضاء الجماعة ليرى من يقبل على من ؟ وأين يقع الاعراض والنفور أو عدم الاهتمام كأن يسأل أعضاء الجماعة ليعين كل منهم متلامع من يجب أن يجلس في الفصل ، أو مع من يرغب في الاستدراك أو في السكن الخ . وقد أكد مورينو أهمية السباق ( ١٧ — السوك )

وأبرز أهمية الموقف الاجتماعي الفعلي في تحديد العلاقات بين الأفراد .  
وهو يرى أنه لا جدوى من السؤال العام المطلق . من يحب ومن تكره ؟  
إذ يجب تحديد الموقف .

وهناك ثلاثة أنواع ممكنة من العلاقات . الحب والكراهة ، وعدم  
المبالاة وكل من هذه قد يقابل بحب أو كراهة أو عدم مبالاة من الشخص  
الآخر والباحث حين يرسم هذه العلاقات ويخططها يختار ألوانا وأشكالا  
من الخطوط تدل على كل علاقة من هذه العلاقات غلط أحمر من الشخص  
(ب) إلى (أ) يدل على أعراس أو كراهة ... الخ . وقد تتشابه العلاقات  
بين أعضاء الجماعة فتتخذ صورة ثنائية أو ثلاثية أو سلسلة ، ونجد  
نحوها يقبل عليهم كثير من الأفراد في الجماعات ، أو أفراد منزولين  
وهذه الطريقة يمكن بحث أربعة موضوعات :

١ - الامتداد الانفعالي للفرد ، حالته كفرد منزول أو مركز  
جاذبيته ، وما يتعرض له من مؤثرات .

٢ - الروح المعنوية في المنزل ، أي ما يوجد من صداقات بين سكانه ،  
وإلى أي حد يبحث السكان عن أصلاتهم في مكان آخر خارج المنزل  
وما طبيعة تكوين الجماعة فيه ، وكما فردا منزولا ، وما درجة النفوذ بين  
السكان وكما عدد الأزواج والثلاثيات التي تشمل عليها الجماعة .

٣ - إذا درس الباحث كل أعضاء جماعة كمدرسة هندسة التي قام  
مورينو بدراساتها فيمكن التوصل إلى شبكة للعلاقات التي تنتقل ؛ فتتضاءل الموضحة  
أو الإشاعة وما شابهها .

٤ - يمكن الباحث أن يقارن بين الجماعات ذات الأعمار المختلفة  
ليرى كيف تختلف في مميزاتها السوسيومترية .

ويمكن أن يستخدم هذا الاختبار في مواد مختلفة حيث يحدث تفاعل بين أعضاء الجماعة . ويمكن إلى جانب الصورة البيانية التي نحصل عليها من السوسيو جرام أن نستخدم عدداً من المعادلات ونطبقها على هلى مانحصل عليه من بيانات ونعبر عنها تعبيراً كمياً .

### الشروط التي يجب توافرها في الاختبار السوسيو مترى :

١ - يجب أن توضح حدود الجماعة للأفراد . أى أن يفهم الفرد جيداً حدود اختياراته أو رفضه . مثلاً : اكتب اسم زميلك الذى تحب أن تجلس بجواره في الفصل أكثر من غيره .

٢ - ينبغي إعطاء الفرصة للأفراد لأن يختاروا أو يرفضوا من يشاءون دون تحديد العدد . ولو أن تحديد عدد الأفراد الذين يقع عليهم الاختيار أو النبذ أصبح تعديلاً مقبولا لأنه ييسر مهمة التحليل الإحصائي .

٣ - ينبغي أن يكون الموقف الاجتماعي موقفاً حقيقياً بمعنى أن يكون له صلة حيوية بحياة الجماعة متفقاً مع ما تقوم به من نشاطات ، وألا يكون الموقف مصطنعاً افتراضياً حتى لا يتشكك المبحوثون في جدية الموقف ، فيتوانى عن إعطاء استجابة صادقة . وأن يحدد هذا الموقف الاجتماعي لأنه هو أساس الاختيار أو الرفض .

٤ - ينبغي أن يدرك أعضاء الجماعة أهمية الاختيار السوسيو مترى ، وأن تستخدم نتائجه في إعادة تنظيم الجماعة أى أن يكون للاختيار والرفض أثر وأهمية عند القيام بالأعمال الجماعية .

هـ - ينبغي أن يجرى الاختبار السوسيومترى فى جو يطمئن إليه أعضاء الجماعة من حيث عدم إفساء أو إذاعة استجاباتهم ، فالسرية أساسية لصدق الاختبار .

#### مقاييس التقدير المتدرجة :

وهى فئة من الأدوات تستخدم لدراسة قيمة المثير الاجتماعى وهى تحاول تقدير مدى إظهار شخص معين لخصائص معينة . وبواسطة هذه الأدوات يحاول المقدر أن يعين للوضوع المقيس أو المقدر فئة من الفئات أو نقطة على خط متدرج مستمر ويقابلها رقم . ومقاييس التقدير المتدرجة أدوات يسهل وضعها واستخدامها ولذلك فهى منتشرة . ولسوء الحظ نجد أن سهولة وضعها واستخدامها ، وسهولة استخدامها ترتبط بشئ باهظ وهو نقص فى الصدق يرجع إلى مصادر التحيز العديدة التى تدخل فى التقدير ومع هذا فى الإمكان مع الدقة والمهارة والفهم أن تكون هذه المقاييس بالغة الفائدة .

#### أنواع مقاييس التقدير :

يمكن القول أن هناك أربعة أنواع لمقاييس التقدير وهى :

- |                        |                          |
|------------------------|--------------------------|
| Category rating Scale  | ١ - مقاييس تقدير تصديفية |
| Numerical rating Scale | ٢ - مقاييس تقدير رقمية   |
| Graphic rating Scale   | ٣ - مقاييس بيانية        |

وهذه الأنواع الثلاثة متشابهة ، وتختلف أساساً فى التفاصيل . ومقاييس التقدير التصنيفى يضع أمام الملاحظ عدة فئات ، عليه أن يختار

الفئة التي تنطبق على صفات الفرد . لنفرض أنه يراد تقدير صفة البقطة عند المدرس في الصف فقد يصاغ عنصر المقياس على النحو التالي :

ما مدى بقطة المدرس ؟ ( ضع علامة أمام إحدى هذه الإجابات )

يقط جداً

يقط

ليس يقطاً

ليس يقطاً على الإطلاق .

يحتمل أن تكون مقاييس التقدير الرقمية أسهل الأنواع من حيث وضعها واستخدامها وتعطينا أرقاماً يمكن أن نحللها تحليلًا إحصائيًا ، مباشرة . ويمكن أن نحول مقاييس التقدير التصنيفية إلى أرقام بسهولة وذلك بوضع رقم على كل فئة مثلاً في المثال السابق نضع الرقم ٣ بجوار يقط جداً ، وبـ ١ ، ٢ ، صفر على الترتيب . وقد يكون من الأفضل أن يتوافر في المقياس الوصف اللغوي والأرقام معاً .

وفي مقاييس التقدير اليبانية نجد خطوطاً ترتبط بعبارات وصفية فنصير البقطة الذي عرضنا له يبدو في الصورة اليبانية التالية :

يقط جداً	يقط	ليس يقطاً	ليس يقطاً على الإطلاق

وميزة المقياس اليباني أنه يوضح للملاحظ صفة الاستمرارية للتغير الذي يصوره وهي توحى بأن أنسافات متماوية وهي واضحة ويسهل فهمها واستخدامها .

٤ - سلم الترتيب ويستخدم مع أشخاص يرتبط بعضهم ببعض لأنهم يكونون جماعة واحدة . ويقدر الواحد منهم بمقارنته بالآخرين ، ويرتب الحكم الأسماء في نظام تصاعدي أو تنازلي بالنسبة لسمة معينة . ويطلب إلى الحكم عادة أن يختار الأفراد المتفوقين في هذه الصفة . والمنخفضين فيها ، والمتوسطين ثم يضع الآخرين في علاقتهم بين هؤلاء .

### عيوب مقاييس التقدير المتدرجة :

يبقى أن يسأل الباحث نفسه قبل استخدام هذا النوع من المقاييس : هل هناك طريقة أفضل لقياس هذه المتغيرات ؟ وإذا كانت الإجابة نعم فليسند استخدامها ، أما إذا كانت الإجابة بالنفي ، فلا بد للباحث من أن يدرس خصائص مقاييس التقدير الجيدة ، وأن يعمل بعناية ودقة وأن يحصر النتائج التي يحصل عليها تجريبياً وبالتحليل الإحصائي السليم .

### وأم العيوب ما يأتي :

#### ١ - تأثير الهالة : halo effect

وهو ميل المقيس إلى تقدير الموضوع باستمرار في اتجاه الانطباع العام الذي لديه عن الموضوع ومن أمثلة هذا التأثير في حياتنا العامة ما يأتي : الاعتقاد بأن شخصاً ذكياً لأنه يوافقنا في الرأي . أى أننا عند تقدير الأفراد على مقاييس التقدير هناك ميل إلى أن يتأثر تقدير عدد من الخصائص بتقدير خاصية معينة .

#### ٢ - خطأ القسوة والتشدد وخطأ التساهل :

هناك أشخاص يميلون بصفة عامة إلى تقدير جميع الأفراد تقديرأ منخفضاً على جميع الخصائص فهناك مقدرون قساة ومن أمثلتهم ذلك الذي



يقول : « لا يحصل تليذ عندى على درجة امتياز ، وعكس هذا خطأ التساهل وهو الميل إلى تقدير الطلاب تقديراً عالياً جداً ، وهو الأستاذ أو المدرس الذى يجب كل إنسان وينعكس هذا الحب فى التقديرات . ويمكن تصحيح هذا بتحويل التقديرات إلى درجات معيارية .

### ٣ - خطأ النزعة المركزية :

الميل العام لتجنب كل الأحكام المتطرفة . ووضع التقديرات فى الوسط ويظهر هذا خاصة حين يجهل المقدرون النواحي التى يقدرونها .

### ٤ - أخطاء التعريف :

يتم الحكم على الشخصية على أساس أسماء السات ، ولكن الناس لا يستخدمون نفس الالفاظ ، وحتى عندما يستخدم شخصان نفس الصفات الوصفية ، فقد يختلفا فى فهم معناها . فالعصية قد تعنى بالنسبة لمقدر ظاهرة جسمية تشتمل على الارتعاش والتعلم إلخ بينما تعنى عند آخر حالة مزاجية كالإكتئاب والقلق ومهولة الافعال . ويمكن علاج هذا الخطأ بتعريف للسمات تعريفاً واضحاً حتى يفهما جميع الحكماء بوضوح وعلى نفس النحو ويمكن تحقيق هذا بشرح اللفظ وإيراد مرادفات له وأمثلة سلوكية موضحة .

### الشخصية كاستجابة :

لقد أشرنا إلى أن عالم النفس يبدأ فى فهم الشخصية باعتبارها مثيراً اجتماعياً له قيمته عند الآخرين ، إلا أنه ينتقل إلى الإهتمام بالاستجابات التى أدت إلى تحديد هذه القيمة . والمدرّك لا ينشأ ولا يتكون دون دلائل cues ومتى وضع الشخص موضع الملاحظة . فإنه يمكن جمع معلومات وبيانات عنه ، وهذه البيانات والمعلومات تثير عنده وعياً

وإدراكاً لخصائص وممات معينة . ومصدر هذه البيانات التي تتخذ أساساً للأحكام والتقديرات : الإيماءات والكلمات وتعبيرات الوجه ، والنشاط المنظم الذي يقوم به الفرد . ويرى د كاتل ، أن التقدم في دراسة الشخصية يبدو مرتبطاً بالانتقال التدريجي من الإهتمام بالأحكام الكلية عن الصفات والخصائص إلى تحديد أكثر دقة لوحداث السلوك خلال الاستخبار وعن طريق التجارب .

### تقديرات السلوك :

يميز كاتل بين تقديرات السلوك وتقدير الصفات وهو يفضل الأول على الثانية ويلاحظ أن القيام بهذه التقديرات على أية حال عمل مليء بالمشقة والصعوبة وينبغي أن يراعى فيه ما يأتي :

١ - أن يعرف السلوك بدقة وعلى هذا فلا يطلب من الحكماء أن يقدروا الألفة وحسن المعاشرة Sociability عند الشخص بل يقدروا د كم مرة يتكلم الشخص مع زملائه العمال تلقائياً دون حاجة عملية لذلك ؟ وهل يتكلم مع الأغراب بادية في الكلام ؟ وهكذا .

٢ - أن يدرّب المقيدين على ملاحظة هذه الوحدات من السلوك . وكثيراً ما يكون : هناك تزايد ملحوظ في الثبات بعد أن يمارس المقيّد هذه العملية .

وينبغي أن نلاحظ أن تقديرات السلوك تواجه صعوبات خاصة بها . مثلاً قد لا يتحدث الشاب مع زملائه من العمال لأن مكان العمل شديد الضجيج والاضطراب مع أن هذا الإهتمام موجود لديه ، ولكن القصر غير متاح لإظهار هذا السلوك لزملائه ، ولهذا ينبغي استخدام عدد من مقاييس تقدير السلوك كل منها يدور حول نمط من السلوك أو سمّة منهم بها

لكي نُسبِعد المؤثرات الدخيلة كتأثير التوضاء في المثال الذي عرضناه .

### العينات الزمنية Time Sampling :

ونجد امتداداً لنفس الفكرة في اختيار عينة من السلوك الملاحظ في فترات زمنية معينة . ولقد استخدمت هذه الطريقة على الأخص مع الأطفال الصغار الذي يعتبر التقرير اللفظي بالنسبة لهم غير مرض ، ويمتثل أن يحدث سلوكهم ذو اندلالة أثناء تفاعلهم مع زملائهم في اللعب وغير ذلك من النشاطات التي تسهل ملاحظتها . ولقد أدى هذا إلى دراسات لمس الأصابع، والعراك والتنافس، والاحباط وما يشابه ذلك من أنماط سلوكية . ولقد بالغ باركر Roger Barker في استخدام هذا المنهج وذلك بتتبعه لطفل معين خلال اليوم كله ، غتاراً كمينة لكل تفاعلات الطفل مع الأشخاص المهمين والأدوار الاجتماعية الهامة .

ولقد اهتمت كثير من الدراسات التي استخدمت العينات الزمنية بإحصاء شذرات سلوكية دون أن يكون لها دلالة ، ولم تسفر عن نتائج لها أهمية أو منزى ولقد تجنب باركر ورايت Barker & Wright عام ١٩٥٤ هذا النقد وركزا على ما يعتبر وحدات سلوكية يمكن التعرف عليها وتجه نحو هدف معين وهذه الوحدة أسمياها behavior episodes وعلى هذا حين يرى طفل سلسكا ملقى وماتفاً حول قطعة من الخشب ملقاة في فناء مهمل ، ثم يعمل على تخليصها من قطعة الخشب ليعمل منها « نيلة » يستخدمها في صيد الطيور . فإن هذا يعتبر وحدة سلوكية

• behavior episode

### اختبارات المواقف :

أن مقاييس تقدير السلوك، والعينات الزمنية ماضى إلا محاولة الحصول على مواد ذات دلالة ومغزى عن الشخص في البيئة العادية . وهناك طريقة أخرى هي التوصل إلى مواقف اختيارية أو معملية وجعل المواقف جزءاً من مواقف الحياة . ومن أمثلة ذلك اختبارات المواقف وقد لجأ إلى استخدامها مكتب الخدمات الاستراتيجية في الولايات المتحدة من بين الوسائل التي حاول الكشف بها عن شخصيات الرجال والنساء الذي جندم هذا المكتب ولتأكد من صلاحيتهم في فروع الخدمة العسكرية الخاصة كقيادة مجموعة مقاومة ، والتنزيب ، والعلاء السريعين . وغير ذلك ولأخذ مثالاً يوضح هذا النوع .

يتلخص الاختبار في إقامة بناء من مواد خشبية بسيطة بقصد اختبار قدرة الشخص على توجيه اثنين من المساعدين في هذا العمل . ولم يكن الاختبار في الواقع اختباراً في البناء وإنما لقياس القدرة على القيادة، والثبات الانفعالي، والقدرة على تحمل الاحباط لأن هذين المساعدين كانا من علماء النفس ، وكان العمل الذي كلف به أحدهما دون أن يعرف المختبر، أن يكون سلوكه سالباً — كسولاً ، بل وأن يكون عقبة تعرقل العمل . أما الآخر فعليه أن يكون عدوانياً ، وأن يقدم مقترحات سيئة وأن يعبر عن عدم رضاه ويقتقد .

### استطلاعات الشخصية

لاستطلاعات الشخصية ثلاث عيزات عامة أدت إلى الاكثار من استخدامها فهي أولاً توفر الجهد والوقت وهي موضوعية وقد أمكن بواسطتها أن تختبر عدداً كبيراً من الأشخاص وذلك بأن نطلب إليهم

أن يجيبوا على عدد من الأسئلة المطبوعة بمعل علامة على الإجابة التي يرغبون فيها . ولهذا تعتبر الاختبارات قليلة التكاليف في تطبيقها ، كما أن موضوعيتها تسهل تصحيحها دون جهد كبير . ونظراً لبساطة تصحيح الاختبار وسهولة تفسير التقديرات التي يحصل عليها الأفراد فإنه يصبح في الامكان تدريب المعلمين ومن في مستواهم على تطبيقها وتفسيرها . ولكن هذه المزية تتضمن في ذاتها عيباً وهو أن هذه التفسيرات للبيسطة قد تكون غير صادقة . ومعنى هذا أن سوء استعمال مثل هذه الاختبارات قد ينشأ عن سطحية التفسيرات التي تصدر عن غير الاختصاصيين .

ولقد لقيت موضوعية هذا النوع من الاختبارات عند عدد كبير من علماء النفس قبولاً وذلك لرغبتهم في التخلص من الصعوبات التي تشتمل عليها الطرق الذاتية في قياس الشخصية . ولما كان الاختبار يتطلب إجابة موضوعية بسيطة فمن الممكن تصحيحه دون أى خطأ من جانب المختبر ، ولا حاجة إلى البحث عن بيانات عن مدى اتفاق المختبرين أو الملاحظين ، وفصلاً عن ذلك توفر مثل هذه الاختبارات وقتاً لأنها تمكننا من الحصول على عينة عن نواحي متعددة من الشخصية والسلوك ، فمن الممكن أن نسأل الشخص فيها عن صحته وبيته وعلاقته بغيره واتجاهاته نحوهم وفكرته عن نفسه وما يساوره من قلق ... إلخ . ويكون اتساق الاستجابات في مثل هذا الاختبار عادة كبيراً وإن كان من المحتمل أن يكون الشخص كاذباً في إجابته لأنه يتذكر إجابته عن الأسئلة السابقة أو لرغبته في أن يكون ثابتاً فيها . يضاف إلى هذا أن صدق هذه الاختبارات مشكوك فيه أى أن هناك شكاً في أن معظمها يقيس في الواقع ما وضع لقياسه بدرجة كافية .

وتبيل معظم هذه الاختبارات إلى قياس صفات الشخص السلوكية الظاهرة ولكن هذا لا يزودنا بفهم لدافعية السلوك وأساسه . ويضاف إلى هذا أن من الممكن أن يحصل شخصان على نفس الدرجة في الاختبار مع أنهما مختلفان فالدرجتان الكليتان قد تنتجان عن نموذجين مختلفين للإجابة مثلاً في اختبار معين قد يجب ( مصطفي ) بنعم عن العبارات ٢ : ٤ ، ٥ : ٧ ، بينما يجب ( رأفت ) بنعم عن العبارات ١ ، ٣ ، ٦ ، ٨ ، وبسبب أن كلا منهما يحصل على درجة مقدارها ٤ ، رغم اختلافهما الواضح واستخدام التقديرات الكليكية كثيراً ما يخفى النماذج المتميزة .

وثمة عدد من العيوب يتصل بطريقة صياغة اختبارات الشخصية نظراً من جهة الشخص الذي يجب عنها . وكل عيب من هذه العيوب ينقص من صدق هذه الوسيلة ولذلك سنوجز الكلام عنها :

١ - شفافية السؤال : هذه الشفافية تسهل على الشخص أن يعرف ما يهدف إليه الممتحن ويدرك الشخص الإجابة الحسنة من الردية ، وهكذا يستطيع أن يبرز الصورة التي يرغب في إبرازها عن شخصيته فإذا كان راعياً في وظيفة أو عمل أجاب الإجابات الحسنة ، وإذا كان متطوعاً ليتجنب الخدمة العسكرية أجاب عن الاختبار بحيث يبدو مريضاً .

٢ - الاعتمادات على معرفة الشخص لنفسه : إذا جهل الفرد نفسه أو كونه رأياً غير صحيح عن نفسه أو عمله فإن إجاباته عن الأسئلة لاتقيس شخصيته قياساً صادقاً .

٣ - الاختيار الاضطراري للاستجابة : يجد الفرد أن عليه في معظم

هذه الاستخبارات أن يجيب على أسئلتها بنعم أو لا أو لا أعرف . أو أن عليه أن يختار إجابة من بين مجموعة الإجابات الثابتة ، ومن السهل أن يرتبك الأشخاص في مثل هذه المواقف وأن يضيقوا بها ذرعاً .

٤ - تطلبها درجة من الثقافة والتعليم : كثيراً ما يفشل الأفراد في الإجابة عن أسئلة الاختبارات لعجزهم عن فهم كلماتها .

واستخدام مثل هذه الاختبارات مفيد حين تكثر أعداد المختبرين ويقل عدد الخبراء النفسيين كما يحدث أحياناً في الجيش ، وهي وسيلة قليلة التكاليف لاختيار من يحتاجون إلى رعاية فردية بين آلاف الجنود مثلاً ، وليس من شك في أن انخفاض صدق الاختبار سوف يؤدي إلى اختيار عدد من الناس يظهر من إجاباتهم أنهم مضطربون نفسياً مثلاً بينما هم أسوياء ، وسوف تترك عدداً آخر لأن إجاباتهم سوية بينما هم شواذ ، ولكن مثل هذا الخطأ يمكن التجاوز عنه نظراً لأن هذه الاختبارات اقتصادية ونظراً لكثرة أعداد المختبرين ، على أن علماء النفس الكلينيين لا يجذون استخدام هذه الاستخبارات وحدها إذ يرون ضرورة استخدام المقابلة الشخصية وغيرها من وسائل القياس .

ويمكن تقسيم الاستخبارات الشخصية إلى مجموعتين :

- ١ - اختبارات تفتاؤل الاضطرابات النفسية أو مدى توافق الفرد مع بيئته ويقال أن الشخص سىء التوافق إذا كان سلوكه يقلقه إقلاقاً شديداً ، أو يقلق من حوله على هذا النحو للعنيف . ومن أمثلتها مقياس كوريل الشخصية ، وقائمة أيزنك الشخصية .
- ٢ - اختبارات تفتاؤل السمات الاجتماعية أى السلوك الذى يميز

الفرد في تفاعله مع الآخرين وكثيراً ما يشار إلى هذه السمات باعتبارها  
المكون القناعي للشخصية أو ذلك الجانب الذي يبدو للآخرين في المجتمع  
وتعتبر المقاييس التي تستهدف قياس السمات الاجتماعية مقاييس تتناول  
الشخصية السوية ومن أمثلتها .

مقياس التفضيل الشخصي . قائمة الشخصية والبروفيل الشخصي .

#### قائمة أيزك للشخصية :

١ — تتكون من صورتين متكافئتين الصورة أ والصورة ب مما  
يجعل في الامكان إعادة تطبيق الاختبار بعد معالجة تجريبية .

٢ — يحتوي الاختبار على مقياس الكذب يمكن أن يستخدم للتخاص  
من الأشخاص الذين لديهم استعداد لاختيار الاجابات المستحقة  
اجتماعية .

٣ — تقيس الانبساط والانطواء ، ويمكن النظر إلى هذين الطرفين  
على أنهما طرفان لمتغير مستمر واحد يمكن أن يقترب من أى منهما  
الأشخاص الحقيقيون بدرجة كبيرة أو صغيرة ، والانبساط مشابه لما  
قدمه لنا كارل يونج وكذلك الانطواء .

٤ — تقيس العصاب ، فكلما ارتفعت الدرجة كان ذلك دالاً على  
العصاية .

#### تطبيق الاختبار :

يوجد على الاختبار المطبوع تعليمات للمتعلين يجب أن تقرأ بصوت  
عال عند تطبيق الاختبار جميعاً . يقرأ للفرد هذه التعليمات قراءة صامتة  
عند تطبيقه تطبيقاً فردياً ولا ينبغي بأي حال تغيير التعليمات وعدم جمع



الاختبار يجب التأكد من أن الفرد أجاب عن كل سؤال فيه : ولا يجوز تفسير الأمثلة أو إعادة صياغتها أو تقديم النصح للمختبر .

التصحیح :

تعطى درجة لكل إجابة تتطابق مع ما يأتي :

المفتاح للصورتين (١، ب)

مقياس الكذب (ك) : ٦ نعم ١٢ لا ١٨ لا ٢٤ نعم ٣٠ لا  
٣٦ نعم ٤٢ لا ٤٨ لا ٥٤ لا

الانقباض (م) : ١ نعم ٣ نعم ٥ لا ٨ نعم ١٠ نعم  
١٢ نعم ١٥ لا ١٧ نعم ٢٠ لا ٢٢ نعم  
٢٥ نعم ٢٧ نعم ٢٩ لا ٣٢ لا ٣٤ لا  
٣٧ لا ٣٩ نعم ٤١ لا ٤٤ نعم ٤٦ نعم  
٤٩ نعم ٥١ لا ٥٣ نعم ٥٦ نعم

المصايمة (ع) : ٢ نعم ٤ نعم ٧ نعم ٩ نعم ١١ نعم  
١٤ نعم ١٦ نعم ١٩ نعم ٢١ نعم ٢٣ نعم  
٢٦ نعم ٢٨ نعم ٣١ نعم ٣٣ نعم ٣٥ نعم  
٣٨ نعم ٤٠ نعم ٤٣ نعم ٤٥ نعم ٤٧ نعم  
٥٠ نعم ٥٢ نعم ٥٥ نعم ٥٧ نعم

(ب) تتألف هذه العينة من ٨٠ من حملة المؤهلات الفنية الصناعية المتوسطة ، ومتوسط أعمار أفرادها ٢٣٫٧٤ سنة بانحراف معياري مقداره

٢٠٢٢ وفيما يلي الدرجات الخام المستقاة من هذه العينة وقد طبق  
الصورة ١ والصورة ب من قائمة إيزنك للشخصية على أفراد هذه العينة  
الذين تقدموا لشغل وظيفة كهربائيين لشركة الملاحة البحرية .

والجدول التالي يبين الدرجات الخام الكلية ومقالاتها المنوية الدرجة  
م، ع، ك .

جدول (١٢١)

جدول يبين الدرجات الخام ومقابلاتها المتوية لعينة من حملة  
الدبومات المتوسطة الصناعية

الدرجة الخام			الدرجة الخام			المقابل المتوى			الدرجة الخام		
م	ع	ك	م	ع	ك	م	ع	ك	م	ع	ك
٤			١			٢٣	٥٤	٧٩			
٥			٢		١	٢٤	٧١	٨٥			
٦			٣		٢	٢٥	٨٠	٨٨			
٧			٤		٣	٢٦	٨٣	٩٠			
٨			٥		١٠	٢٧	٨٦	٩٤			
٩			٩		١٨	٢٨	٩٣	٩٥			
١٠			١٥		٢٠	٢٩	٩٥	٩٦			
١١			١٨		٢٩	٣٠	٩٧	٩٧			
١٢			٢٦		٣٨	٣١	٩٨	٩٨			
١٣			٣٣		٦١	٣٢	٩٩	٩٨			
١٤		١	٤٥		٧١	٣٣		٩٩			
١٥		٣	٥٠		٨٤	٣٩		٩٩			
١٦		٧	٦١		٩٢						
١٧		٩	٦٣		٩٦						
١٨		٢٤	٦٥		٩٩						
١٩		١٩	٦٩								
٢٠		٣٦	٧٣								
٢١		٣٩	٧٦								
٢٢		٤٥	٦٩								

## التجربة الحادية والعشرون

### الفرض من التجربة :

- (أ) أن تاح للطالب خبرة بالمقاييس التي تقيس توافق الشخصية .  
(ب) أن يقوم بتصحيح الاختبار بنفسه :  
(ج) أن يحسب معامل الارتباط بين نتائج مجموعته على الصورة (أ) والصورة (ب) في المتغيرين الأساسيين الذين يقيسهما الاختبار وهما  
(ع) (م) .  
(د) أن يستخرج الفرد درجته المعيارية مستخدماً المعايير المناسبة ويفسر هذه النتيجة .  
الطريقة : يتم تطبيق الاختبار وتصحيحه وتفسير نتائجه في ضوء ما هو وارد في كراسة تعليمات الاختبار .

### مقياس التفضيل الشخصي :

هذا الاختبار أحد صورته العربية جابر عبد الحميد ووضعه في الأصل أ. ن. أدواردز ، ويؤود الباحث بتقدير مريح ومريح لعدد من متغيرات الشخصية السوية مستقل كل منها عن الآخر نسبياً . وتهدف عناصر الاختبار إلى تقدير عدد من الحاجات النفسية التي حددها موري وزملاؤه الباحثون ، وأطلق على هذه الحاجات الألفاظ التي استخدمها موري وهي :

١ - التحصيل Achievement : أن ينجح الفرد الأعمال ذات الأهمية ، وأن يبذل أقصى جهد فيما يقوم به من عمل ، وأن يقدر على عمل الأشياء على نحو أفضل من الآخرين .

- ٢ — الحضور Deference : أن ينضع لقيادة الآخرين ويضرب  
أحكامهم ومقتضياتهم .
- ٣ — النظام Order : أن يرتب الفرد عمله وحياته الشخصية .
- ٤ — الاستعراض Exhibition : أن يشكلم ببراءة ليحدث أثراً  
حننا عند الآخرين وليكون مركز انتباههم .
- ٥ — الاستقلال Autonomy : أن يعمل دون اعتبار لآراء الآخرين .
- ٦ — التواد Affiliation : أن يكون صداقات قوية كثيرة وأن  
يشارك الآخرين في الخبرة .
- ٧ — تأمل الذات Intraception : أن يلاحظ سلوكه ويحلله كما  
يلاحظ سلوك الآخرين ويحلله .
- ٨ — المعاينة Sucorance : أن يحصل على تشجيع الآخرين  
ومشاركتهم الوجدانية عندما يتعرض لأكثاب أو إيذاء .
- ٩ — السيطرة Dominance : أن يقود ويتخذ القرارات ويؤثر في  
الآخرين ويوجههم .
- ١٠ — لوم الذات Abasement : أن يتقبل اللوم عندما تسوء الآور ،  
وأن يشعر بالآثم عندما يخطئ .
- ١١ — العطف Nurturance : أن يكرم الآخرين عندما يقومون في  
مشكلة ويشار إليهم وجدانياً .
- ١٢ — التغيير Change : أن يبحث عن خبرات جديدة ومعارف  
جديدة .
- ١٣ — التحمل Endurance : أن يستمر في العمل حتى ينجزه ويتمه .
- ١٤ — الجنسية الغيرية Hetrosexuality : أن يميل إلى أفراد الجنس  
الآخر وأن يهتم بموضوع الجنس .
- ١٥ — العدوان Aggression : أن يظهر الغضب وينتقد الآخرين علناً .

ويزداد الاختبار بدرجة تدل على اتساق الاختبار، وثبات البروفيل. ولقد عدد ادواردز واضح الاختبار إلى انقاص تأثير الاستحسان الاجتماعي في الإجابة وذلك بوضع عبارتين في كل عنصر من عناصر الاختبار متساويتين من حيث الاستحسان، وبحيث يكون اختيار أحدهما دون الأخرى ناتجا عن صدقها في التعبير عن الشخصية وليس لاستحسانها.

وتتكون الأداة من ٢١٠ زوجا من العبارات على المقصود أن يختار عبارة من كل زوج لأنها تنطبق على شخصيته أكثر من الأخرى. وتهدف الأداة إلى تقدير القوة النسبية للخمسة عشرة متغيراً.

وهناك من الأدلة ما يدعم صدق الاختبار فقد حسب معامل الارتباط بين تقدير الذات وتقدير الزملاء في المتغيرات التي يقيسها الاختبار كما حسب الارتباط بين متغيرات هذا المقياس والمتغيرات التي تقيسها مقاييس متصلة به نظرياً كمقياس القلق وتشير هذه الدراسات إلى أن صدق الاختبار لا بأس به وثبات الاختبار لا بأس به فقد حسب بطريقة إعادة الاختبار على ٨٩ طالباً من طلاب الجامعة تراوح بين ٠.٧٤ و ٠.٨٨. أما عن ثبات الاختبار في العربية فقد تبين أنه يتراوح بين ٠.٣٤ و ٠.٧٧. محسوبا بطريقة التصنيف للمتغيرات الخمسة عشر.

وقد استخدم المؤلف هذه الأداة في دراسة مقارنة بين مدرسي المرحلة الثانوية بجمهورية مصر العربية ونظرائهم من الأمريكيين وظهر من المقارنة بعض الفروق في الحاجات النفسية توقعها الباحث لاختلاف في الثقافتين. كما درس أربع مجموعات من طلاب وطالبات دار المعلمين بفخداد، ومعلمي ومعلمات المدارس الابتدائية ممن أمضوا فترة كبيرة في التعليم الابتدائي فلاحظ أن الفروق الموجودة في الحاجات النفسية والتي جدد بين الطلاب

والطالبات قد تناقصت بعد مضي فترة من الخدمة في نفس المهنة مما قد يدل على تأثير المهنة في تشكيل الحاجات النفسية .

ويمكن أن يفيد هذا الاختبار في التوجيه العلمي والمهني لطلاب الجامعة، إذ من الممكن مناقشة القوة النفسية لهذه المتغيرات وذلك بترتيب درجات الفرد فيها . وبمقارنة درجاته بدرجات عينة من جنسه باستخدام المتويات . إذ يؤدي مثل هذا الإجراء إلى التقليل من اتخاذ الطالب موقفاً دفاعياً ، ويسر اندماجه في مناقشة مشورة للأهداف التعليمية والمهنية المختلفة .

والاختبار له ورقة إجابة منفصلة ، وطريقة التصحيح ويمكن التثبت من ثبات الإجابة واستبعاد غير المتسقين في إجاباتهم .

جدول (١٢٠٢) مبادئ مربية القياس التفضيل الشخصي لمدري المرحلة الثانوية في مصر (٢٠٠٠ = ن)

الدرجة	العدوان	الجنس	التحمل	التغير	المطف	لوم الذات	السطرة	المماضنة	التأمل	الترواد	الاستقلال	الاستعراض	النظام	الانضوع	التحمل	الدرجة
٢٨			٩٩		٩٩		٩٩		٩٩	٩٩	٩٩		٩٩		٩٩	٢٨
٢٧		٩٩	٩٨	٩٩	٩٨		٩٨		٩٩	٩٨	٩٨		٩٩		٩٩	٢٧
٢٦			٩٧		٩٧		٩٦		٩٩	٩٧	٩٨		٩٩		٩٩	٢٦
٢٥			٩٣	٩٨	٩٧		٩٦		٩٩	٩٧	٩٨		٩٩		٩٩	٢٥
٢٤			٩٠	٩٨	٩٥	٩٩	٩٦		٩٩	٩٧	٩٨		٩٩		٩٩	٢٤
٢٣	٩٩	٩٨	٨٢	٩٧	٩٣	٩٨	٨٧	٩٩	٩٧	٩٧	٩٧		٩٧		٩٩	٢٣
٢٢	٩٦	٩٦	٧٢	٩٦	٩٠	٩٧	٨١	٩٩	٩٦	٩٧	٩٧		٩٥		٩٩	٢٢
٢١	٩٤	٩٤	٦٩	٩٣	٨٥	٩٥	٧٥	٩٨	٩٥	٩٤	٩٦		٩١		٩٩	٢١
٢٠	٩١	٩٣	٦٢	٨٦	٧٨	٩٣	٦٨	٩٧	٩١	٩١	٩٥	٩٩	٨٨	٩٩	٧٥	٢٠
١٩	٨٨	٩١	٥٨	٨٥	٦٩	٨٩	٥٨	٩٦	٨٠	٨٧	٩٣	٩٩	٨٠	٩٥	٦٨	١٩
١٨	٨٣	٨١	٥١	٧٦	٥٨	٨٦	٥٠	٩٣	٨٠	٧٨	٨٨	٩١	٧٥	٩١	٥٩	١٨



[illegible]

جدول (١٢٣) معايير شوية لقياس التفعيل التخصي للدراسات المرحلة الثانوية في مصر (٢٠٠٣)

الدرجة	العدوان	الجنس	التحمل	التغيير	الطاع	لوم الذات	السيطرة	المقاومة	التأمل	الثراء	الاستقلال	الاستعراض	النظام	التضوع	التحصيل	الدرجة
٢٨			٩٩		٩٩								٩٩			٢٨
٢٧					٩٨		٩٩		٩٩							٢٧
٢٦			٩٨		٩٦		٩٨		٩٩				٩٨			٢٦
٢٥			٩٨	٩٧	٩٢	٩٩	٩٦		٩٩		٩٩		٩٨			٢٥
٢٤			٩٤				٩٦		٩٨				٩٧			٢٤
٢٣	٩٩	٩٩			٩٠	٩٨	٩٦		٩٨		٩٩		٩٧			٢٣
٢٢			٨٧	٩٨	٨٥	٩٧	٩٥		٩٤	٩٨			٩٦			٢٢
٢١	٩٨		٨٢	٩٧	٧٦	٩٣	٩٠		٨٨	٩٧	٩٨		٩٥			٢١
٢٠	٩٧	٩٨	٧٤	٩١	٦٣	٩٢	٨٦		٨٤	٩٥	٩٧		٨٩	٩٩	٩٢	٢٠
١٩	٩٥	٩٦	٦٥	٨٧	٥٤	٨٨	٨٢		٧٧	٩٠	٩٦		٨٦	٩٨	٨٨	١٩
١٨	٨٩	٩٥	٥٨	٧٧	٤٥	٨٢	٧٧		٧٣	٨٥	٩٥		٨٣	٩٧	٧٩	١٨
١٧	٨٢	٩٤	٥٠	٦٧	٣٥	٧٨	٦٦		٦٥	٧٨	٩٤		٧٣	٩٤	٦٨	١٧



## التجربة الثانية والعشرون

على الطالب أن يجيب عن هذا الاختبار ويصححه ويفسر نتائج  
ويفحص ثباته وصدقه ويقارن نتائج مجموعته بنتائج غيرها من المجموعات  
التي توافر يانيتها في ممل علم النفس .

### قائمة الشخصية

#### الخصائص العامة للمقياس :

قائمة الشخصية هذه وضعت في الأصل ل . ف جوردن  
Leonard V. Gordon بعنوان Gordon Personal Inventory وقام  
بأقتباسها وإعدادها فؤاد أبو حطب جابر عبد الحميد . وهو تعطي قياساً  
سريعاً وملائماً لأربع سمات من سمات الشخصية لها أهميتها في توافق  
الأشخاص الأسوياء في المواقف الاجتماعية والتربوية والصناعية ، وهذه  
السمات هي :

- (أ) الحرص (ب) التفكير الأصيل (ج) العلاقات الشخصية .
- (د) الحيوية . ويمكن أن تستخدم هذه القائمة في المدارس الثانوية  
وفي الكليات والمعاهد العليا ومع جماعات الراشدين في المجال الصناعي  
وغيره من المجالات .

وللعالم الأساس لهذه القائمة تحصله دراسات كثيرة استخدمت  
منهج التحليل العائلي . كما أنها تستخدم طريقة الإختبار الاجباري . .  
وقد تطورت الصورة النهائية للقائمة التي ظهرت في عام ١٩٦٣ من عديد  
من التخطيلات العاملة المبكرة ومن تجارب استطلاعية كثيرة ؛ ومن  
تعديلات متكررة أدخلت على المحتوى .

وتتكون القائمة من ٢٠ مجموعة من العبارات الوصفية ، وتشتمل كل مجموعة منها على أربع عبارات ( ولذلك سميت رباعية ) وتمثل كل رباعية سمة من سمات الشخصية الأربع ا ، ب ، ج ، د حيث يدل الرمز ( ا ) على سمة الحرص ، والرمز ( ب ) على سمة التفكير الأصيل ، والرمز ( ج ) على سمة العلاقات الشخصية ، والرمز ( د ) على سمة الحيوية . كما احتوت كل رباعية على عبارتين أو مفردتين يعتبرهما الأشخاص العاديون متساويين في قيمة التفضيل التالي ، وعبارتين أو مفردتين يعتبرونهما متساويين في قيمة التفضيل المنخفض .

والمطلوب من المفحوص أن يضع علامة ( x ) أمام عبارة واحدة من العبارات الوصفية في كل رباعية باعتبارها تنطبق عليه أكثر من غيرها من الصفات الثلاث الأخرى . كما يضع نفس العلامة ( x ) أمام عبارة واحدة أخرى في نفس الرباعية باعتبارها تنطبق عليه أقل من العبارتين الأخريين . وعلى ذلك فإن أسلوب الاختيار الإجباري يجعل الأفراد يرتبون السمات الأربع التي تقيسها القائمة . فالمفحوص لا يستطيع أن يستجيب استجابات قبول للعبارات الأربع - في كل رباعية - كما يحدث في وسائل التقرير الذاتي العادية . ومن المعتقد أن هذا الأسلوب أقل تعرضا للتشويه من الاستجابات التقليدية حين يسمى المفحوص لكي يعطي انطبعا جيدا عن ذاته .

ولهذه القائمة عدة مميزات كسهولة التطبيق والتصحيح والتفسير . ويمكن تطبيقها ذاتيا . وفي المصاحبة يمكن للمفحوص أن ينتهي من الاستجابات لها في فترة من ١٠ دقائق إلى ١٥ دقيقة ، ويمكن الحصول على درجة المفحوص في كل سمة بسرعة باستخدام مفتاح التصحيح .

وفى هذه القائمة يمثل كل سمة من السمات الأربع ٢٠ عبارة أو عنصرا، وهذه العناصر العشرون تمثل مقياس تلك السمة . وتصحيح السمات تصحيحا مستقلا بحيث تعطى نقطة لكل علامة تظهر خلال مفتاح التصحيح للثقب . وبالطبع فان هذه الطريقة فى التصحيح تجعل أقوى درجة محتملة فى كل مقياس ( أى بالنسبة لكل سمة من سمات الشخصية ) مقدارها ٤٠ نقطة .

### معنى الدرجات الأربع فى المقياس :

تفسر الدرجات المرتفعة والمنخفضة فى كل مقياس من المقاييس الأربعة فى قائمة الشخصية على النحو الآتى :

الحرص (١) Cautiousnes : يحصل على درجة عالية فى هذا المقياس الأفراد الذين على قدر كبير من الحرص والحذر ، أى أولئك الذين يتأملون الأمور قبل اتخاذ القرارات ، ولا يحبون اغتنام الفرص أو الإقدام على المغامرة . أما أولئك الذين يتميزون بالاندفاع والعمل عفو الخطأ ، أو يتخذون قرارات سريعة . أو مفاجئة ، أو يتمنون باغتنام الفرص ويشهدون الاستمتاع فأنهم يحصلون على درجات منخفضة فى هذا المقياس .

التفكير الأصيل (ب) Original thinking : الأفراد الذين يحصلون على درجات عالية فى هذا المقياس هم أولئك الذين يحبون حل المشكلات الصعبة ولديهم حب الاستطلاع للعقل ويستمتعون بالسائل والمناقشات التى تثير الأفكار ، ويحبون التفكير فى الأفكار الجديدة . أما أولئك الذين لا يحبون حل المشكلات الصعبة أو المعقدة ولا يهتمون باكتساب

المعارف . ولا يحبون المسائل والمناقشات التي تستثير الذهن يحصلون على درجات منخفضة

العلاقات الشخصية ( ج ) Personal relations : الأفراد الذين يحصلون على درجات مرتفعة في هذا المقياس هم أولئك الذين لديهم ثقة كبيرة في الناس ، ويتميزون بالتسامح والصبر والفهم . أما الذين يحصلون على درجات منخفضة فتموزم الثقة في الناس ، ولديهم ميل لفقد الآخرين ، ويشعرون بالضيق والتوتر مما يفعله الغير .

الحيوية ( د ) Vigor : الدرجة المرتفعة في هذا المقياس تميز الأشخاص الذين لديهم قدر كبير من الحيوية والنشاط والطاقة . والذين يحبون العمل ويتحركون بسرعة ، ولديهم قدرة على الإنجاز أكثر من الأشخاص العاديين أما الدرجة المنخفضة فتربط بانخفاض مستوى الحيوية أو الطاقة وتدل على أن الشخص يفضل العمل بمعدل بطيء ، ولديه ميل للتعب السريع ويكون أقل من المتوسط في إنتاجه .

### التجربة الثالثة والعشرون

- ١ - الإجابة عن البروفيل الشخصي ، وكذلك قائمة الشخصية .
- ٢ - تصحيح إجابته وتحويل درجاته إلى درجات معيارية .
- ٣ - المقارنة بين نتائج مجموعته ونتائج المجموعات الأخرى التي توافر بياناتها في معمل علم النفس .

#### البروفيل الشخصي

البروفيل الشخصي هو مقياس للشخصية وضعه في الأصل لـ . فـ .

جوردون Leonard V. Gordon بعنوان Gordon Personal Profile  
وقام باقتباسه وإعداده جابر عبد الحميد ، وفؤاد أبو حطب .

ويزودنا هذا الاختبار بقياس لأربعة جوانب للشخصية لها أهميتها  
في الأعمال اليومية . بالنسبة للشخص السوى وهي : ( أ ) السيطرة و ( ب )  
المسؤولية و ( ج ) الاتزان الانفعالي و ( د ) الاجتماعية . وهذه الجوانب  
الأربع مستقلة نسبياً وهي سمات ذات أهمية سيكولوجية اتضحت أهميتها  
في تحديد توافق الفرد وقابليته في كثير من المواقف الاجتماعية والبرورية  
والصناعية . والمقياس مناسب للاستخدام مع طلاب المدرسة الثانوية  
والجامعة ومسح جماعات الراشدين في مجال الصناعة وفي غيرها من  
المجالات .

ويتكون البروفيل من ١٨ مجموعة من العبارات الوصفية تشتمل كل  
مجموعة على أربع عبارات وتمثل كل عبارة إحدى سمات الشخصية الأربع  
A.R.E.S. جملتان من الأربعة تتشابهان من حيث أن لها قيمة تفضيلية  
عالية ، أى أن الأفراد العاديين يعتبرونهما متساويتين في الاشتباهية  
الاجتماعية ، والجملتان الأخريان متساويتان في القيمة التفضيلية  
المنخفضة .

ويطلب من المقيس أن يضع علامة على جملة من الجمل الأربع  
باعتبارها تشبهه بأكبر درجة وعلى جملة أخرى باعتبارها تشبهه بأقل  
درجة وبناء على ذلك فإن هذا الأسلوب من الاختيار الإجباري يتيح  
للأفراد أن يرتبوا الجمل الأربعة في ثلاث رتب . وهم لا يستطيعون أن  
يستجيبوا استجابة قبول لجميع العبارات كما يحدث في مقاييس التقرير



الذات المألوفة ويترتب على هذا التنظيم أن البروفيل بالمقارنة بالاستخبارات التقليدية أقل قابلية للتشويه من قبل الأفراد الذين يحاولون أن يعطوا صورة طيبة عن أنفسهم .

والصفات الأساسية للبروفيل ناتجة من تطويره على أساس من التحليل العلى واستنداد أسلوب الاختيار الإجبارى . ولقد تطورت صورته النهائية نتيجة للتحليل العاملى ولنجربته واستخدامه المتكرر وللمراجعة محتواه .

والبروفيل له كفاءة عالية من حيث الوقت والمجهود المطلوب لتطبيقه وتصحيحه وهو فى الحقيقة ليس له وقت محدد للإجابة ويجب عنه الفرد دون حاجة إلى إرشادات وتوجيهات وفى العادة يستطيع المحبب أن يتم الإجابة عنه فى فترة من ٧ دقائق إلى ١٥ دقيقة .

والمعاصر الثمانية عشر التى يتكون منها مقياس كل سمة تشكل أو تكون مقياس كل سمة . وتصحيح المقاييس الأربع تصحيحاً منفصلاً ، بنفس الطريقة التى سبق بيانها فى الاختبار السابق . وبإتباع هذا النظام من أنظمة التصحيح يكون أقصى تقدير ممكن على كل مقياس ( سمة شخصية ) ٣٦ نقطة .

#### معنى الدرجات الأربع فى المقياس :

تفسر الدرجات المرتفعة والمنخفضة على كل مقياس من مقاييس البروفيل الشخصى على النحو الآتى :

السيطرة ( i ) Ascendancy . يحصل الأفراد المسيطرون لغوياً ،

والذين يقضون دوراً ناشطاً في الجماعة ، والواقون من أنفسهم في علاقاتهم بالآخرين ، والذين يميلون إلى اتخاذ القرارات مستقلين عن غيرهم ، يحصل هؤلاء على درجة عالية على هذا المقياس . أما الذين يقومون بدور سلبي في الجماعة والذين ينصتون أكثر عما يتكلمون ومن لديهم نقص في الثقة بالذات ، والذين يدعون الآخرين يأخذون الدور القيادي والذين يعتمدون على الآخرين بشكل واضح في الخامس النصيحة فإنهم في العادة يحصلون على درجة منخفضة .

المسئولية (ب) Responsibility أن الأفراد الذين يقدرون على الإستمرار في أى عمل يكلفون به ، والمتأثرون والمصممون والذين يمكن الاعتماد عليهم يحصلون على درجة عالية على هذا المقياس . أما الأفراد العاجزون عن الإستمرار في العمل الذي لا يميلون إليه ، والذين يميلون إلى التقلب أو إلى عدم القيام بمسئولياتهم فإنهم يحصلون على درجات منخفضة .

الانزان الانفعالى (ج) Emotional Stability يحصل الأفراد المتزانون انفعالياً عادة على درجات عالية على هذا المقياس . وهم عادة بمنأى عن القلق والتوتر العصبي . وترتبط الدرجات المنخفضة بالقلق الشديد والحساسية الزائدة والعصبية ، وعدم تحمل الإحباط . وبصفة عامة تدل الدرجة المنخفضة على انزان انفعالى ضعيف .

الاجتماعية (د) Sociability يحصل الأفراد الاجتماعيون على درجة عالية على هذا المقياس ولا يحبون مخالفة الناس ويمثل الدرجات المنخفضة على نقص في هذه التواحي وفي الحالات المتطرفة نجد تجنباً فعلياً للعلاقات الاجتماعية .

### الافتراضات التي تستند إليها استخبارات الشخصية :

يبدأ أى أسلوب يهدف إلى قياس بعض جوانب الشخصية من افتراضات معينة عن علاقة هذا الجانب المقيس بالسلوك الفعلي الملاحظ. وعلى هذا ، نجد أن الاستجابات تستند إلى افتراضات عن العلاقة بين السمة المسلم بها ، والإجابة عن الأسئلة التي يقوم بها الشخص كتحديد نفسه .

### السمات المشتركة :

تفترض جميع أساليب القياس التي تستخدم للقيام بمقارنات كمية بين الأفراد ، وجود سمات مشتركة . وتفترض أن السمات المشتركة هي تكوينات مشابهة في جميع الشخصيات ، يمكن قياسها بنفس الوحدات ، وعلى هذا يفترض أن الثبات الانفعالي والقلق والاكتفاء الذاتي وحسن الشرة وغيرها مشتركة عند جميع أفراد العينة أو العينات التي ندرسها ، ولذا ففي الإمكان القيام بمقارنة فرد بآخر أو بعينة أو عينة بأخرى في سمة أو أكثر من السمات التي تقيسها الاختبارات .

### الطبيعة الكمية للسمات :

تفترض معظم أدوات قياس الشخصية أنه يمكن تقدير السمات كياً . وذلك إضافة وجمع العلامات الباقية على السمة ، مثلاً ، قد يحتوي مقياس معين على ٥٥ عبارة ( مقياس توم المرض في اختبار الشخصية المتعدد الأوجه ) فيجب س من الأشخاص ١١ إجابة على تسع التوجيهين بالمرض ، ويجب س من الأشخاص ١١ سؤالاً آخر إجابة المعايين به سدا ( ١٩ - السلوك )

الاضطراب . فنقول أن س ، ص متساويان في هذا المتغير . ويمكن القول أنهما متشابهان في هذه الناحية من نواحي الشخصية على الرغم من أن الأسئلة التي أجاب كل منهما عنها ليست واحدة . ويفترض هذا المنهج أن هذه المبارات أو الأسئلة متساوية وأن السمة عبارة عن مقدار كمي من أفعال معينة ، وأن هذه الأفعال لها دلالة تشخيصية متساوية بالنسبة لهذه السمة ، ويرفض نقاد المنهج الامتجبار هذه النظرة ، والواقع أن الدارس سيجد صعوبة في استبعاد هذا المنهج حتى عند استخدام اختبارات إسقاطية .

#### علاقة الإجابة بالقطب الداخلي للشخصية :

يفترض واضعو الاستخبارات أن هناك علاقة موثوق بها بين الإجابة عن الأسئلة ، ووجود نمط داخلي للشخصية غير معروف هو السمة الحقيقية ولا يعني هذا بالضرورة أن نفترض أن الشخص عند الإجابة عن مثل هذه الأسئلة يعطي وصفاً دقيقاً لنفسه . فعنصر مثل : لا يمكن أن أكذب تحت أى الظروف ، لا يفسر على أن لدى الفرد شخصية صادقة ، وإنما يصحح على أساس رغبة الفرد في أحداث انطباع جيد عند الآخرين ، وإنكار وجود خصائص غير مرغوب فيها . وعلى هذا يفترض علماء النفس علاقة يمكن التنبؤ بها بين الاستجابة والقطب الداخلي للشخصية وقد لا تكون بالضرورة تلك العلاقة التي تبدو في المحتوى الظاهر للعنصر .

#### تقويم استخبارات وصف الذات :

كليات : هذه الاستخبارات أقل ثباتاً من اختبارات الذكاء والقدرات العقلية والتحصيل والميول والاتجاهات ، ولأن هناك بعض الاستثناءات لهذا التعميم وتتراوح معاملات ثبات أفضل هذه الأدوات بين ٠.٧٥ ،

الصدق : كثيراً ما تكون العلاقة بين عنصر الاستخبار والسمة المقيسة واضحة بحيث يسهل إثبات صدق الاستخبار ، وكثيراً ما يكون الصدق الظاهر ضاراً ذلك أن الأسئلة الشفافة عرضة للتزييف نتيجة لتأثير الاستحسان الاجتماعي والاختبارات التي تقيس التوافق النفسى وعدم التوافق يمكن إثبات صدقها بإيجاد معامل الارتباط بين نتائجها والفحص الإكلينيكي ولكن اختبارات السمات الاجتماعية أى التي تقيس خصائص الشخصية السوية فى موقف أصعب فى هذه الناحية .

#### المراجع :

1 - L. J. Cronbach, *Essentials of Psychological Testing*, per &arH Row, N. Y., 1961.

٢ - يوسف محمود الشيخ وجابر عبد الحميد جابر سيكولوجية الفروق الفردية - دار النهضة العربية ١٩٦٤ .



## الفصل الثالث عشر

### التوافق

يواجه الناس في حياتهم مشكلات تدفعهم إلى البحث عن التوافق في حياتهم . فلا بد للطالب الذي يلتحق بالجامعة من أن يتوافق مع حياته الجديدة . وقدان الآب لأحد أطفاله يتطلب منه أن يتوافق مع هذه الحسارة ، والمراهق لابد أن يتوافق مع ما يحدث من تغيرات في نمو الجسمي والانفعالي والعقلي لما لهذه التغيرات من تأثير في علاقته مع البيئة التي تحيط به .

ويمكن أن نعرف التوافق بأنه تفاعل بين سلوك الفرد والظروف البيئية بما في ذلك الظروف التي تنبع من داخل الفرد . فأيحدث من تفاعل بين سلوك الفرد وحاجته من حاجاته الفسيولوجية كالجموع ما هو إلا نوع من التكيف أو التوافق ، ويشتمل هذا التعريف أيضاً على توافق الانماط السلوكية مع الدوافع الاجتماعية ودوافع الذات عند الفرد في علاقتها مع الظروف البيئية المتأينة .

ومعالجة موضوع التوافق تتطلب أن نتناول بالعرض مصطلحين آخرين هما الاحباط Frustration والصراع Conflict ويستخدم مصطلح احباط لوصف أكثر حالات التفاعل غير المتوافق شيوعاً . ويترتب الصراع حالة خاصة من حالات الاحباط وهو مشكلة من المشكلات العامة التي تواجه الفرد في حياته . وهاتان الحالتان (الاحباط والصراع) وما يترتب عليهما من نتائج تدفعان على القيام بأنواع من السلوك التوافقي تخفف من هذه الظروف ولو تخفيفاً مؤقتاً .

### الاحباط

الاحباط هو إعاقة أو تعطيل نشاط يسمى لتحقيق هدف . ومن أمثله الذهاب للاستماع لمحاضرة هامة في الساعة العاشرة لتجد أنها ألغيت . أو الحصول على ٩٩ درجة من مائتين ويتطلب النجاح والتخرج مائة درجة .

#### مصادر الاحباط :

١ - العوائق المادية : قد تكون العوائق التي تمنعك من الوصول إلى هدفك باباً مغلقاً ، أو موتوراً معطلاً للسيارة لم تستطع إدارته . وعلى الرغم من كثرة هذه المحبطات إلا أنها لا تؤدي إلى صعوبات في التوافق ذلك أنه من السهل التغلب على العوائق المادية أو الدوران حولها . ويتطلب الحل عادة استجابة مختلفة وليس تغييراً في سلوك الفرد ككل باعتبارها سلوكاً مدفوعاً نحو تحقيق هدف معين .

٢ - نواحي الفصور الشخصية : كأن يحصل طالب في الثانوية العامة على مجموع أقل مما يمكنه من الالتحاق بكلية الطب وهو راغب في ذلك . أو أن يرسم في اختبارات اللياقة البدنية - لكلية عسكرية وهو يرغب في الالتحاق بها . وهذه العوائق تتطلب من الفرد أن يغير توجهه سلوكه . إذ لا يمكن في مثل هذه الحالات تحقيق الهدف ولا بد للفرد من أن يغير دوافعه ورغباته ، أو يبحث عن هدف بديل . أن إعادة تقويم الهدف في ضوء تعرف الفرد عن خصائصه ومكانياته الشخصية بصورة واقعية كثيراً ما يؤدي إلى نقص في الاحباط .

٣ - الصراع بين رغبتين أو دافعين أو أكثر في وقت واحد مصدر



الإحباط في حالات كثيرة يصعب استبعاده . والعلاقات المعقدة بين الأهداف التي لا يمكن تحقيقها في نفس الوقت أو التي تؤدي إلى نتائج متعارضة هو القاعدة وليس الاستثناء في حياتنا اليومية .

### أنواع الاستجابة للإحباط :

١ - العدوان : يلجأ بعض الأشخاص عندما يتعرضون للإحباط إلى العدوان وقد تكون الاستجابة العدوانية مباشرة ومن أمثلة ذلك أن يرفض الشخص الباب الذي يستصحب على الفتح وقد تكون الاستجابة العدوانية مزاحة كأن يرفض هذا الشخص قطة مارة بدلاً من رفضه للباب . والعدوان بالإزاحة في المواقف الاجتماعية أقل خطورة من العدوان المباشر . فإذا وجه الشخص العدوان نحو من يحول دون تحقيق دوافعه فإن هذا يؤدي إلى تفاقم الموقف اجتماعياً أما لو تحول العدوان نحو شخص أقل أهمية فإن ذلك لن يزيد للموقف سواء . فمن الأفضل للرجل طاعة أن يصيح في وجه زوجته أو أبنائه عن صياحه في وجه رئيسه الذي يرفض ترقية .

٢ - النكوص : يستجيب بعض الأشخاص لظروف الإحباط باستجابات بدائية تنتمي إلى مرحلة سابقة من مراحل نموم ومن الدراسات الكلاسيكية في هذا المجال الدراسة التي قام بها باركر وديمو وليفين ، في هذه الدراسة اختبرت عينة من الأطفال تركوا ليلبوا بلعب طادية ولوحظ مستوى سلوكهم ، ثم أزيح ستار في غرفة اللعب ليكشف عن عازل زجاجي يرون من خلاله لعبة جذابة في حجر مجاورة . وجاهدوا محاولين الوصول إليها ولكنهم أخفقوا ثم أسدل الستار . وسجل الباحثون أساليب الأطفال في لعبهم قبل أن يروا اللعب الجذابة وبعد

أن رأوها. كما درست رسوماتهم وحدد مستوى لعبهم اجتماعيا في الحالتين .

وقد لوحظ أن مستوى نشاط الأطفال بعد الإحباط قد انخفض وظهر النكوص في سلوكهم . وتقهوها بالفاظ خارجية وبلهجة شديدة وشابهت رسوماتهم رسومات أطفال يصغرونهم بعام ونصف وتدهورت علاقاتهم الاجتماعية .

٢ — جمود السلوك : والقصد من الجمود هنا الاستمرار في نوع من النشاط ليس له اى قيمة توافقية بالنسبة للفرد . فقد انضح في إحدى الدراسات التي أجريت على طلاب الجامعة أنه بعد فترة من الإحباط الخفيف تقل قدرتهم على تعلم مشكلة جديدة إلى النصف ذلك أنه يترتب على الإحباط التثبيت بالسلوك القديم والحيلولة دون ممارسة استجابات جديدة .

### الصراع

الصراع هو تقابل أو تعارض بين قوتين في المجال الحيوى تؤثران على الفرد تأثيرا متساويا تقريبا . وبناء على هذا التعريف يوجد ثلاثة أنواع للصراع .

#### أولا : صراع الإقدام :

وينشأ هذا النوع من الصراع حين يقف الطفل بين قوتين موجبتين موجبتين أى بين هدفين مرغوب فيهما وعليه أن يختار مثلا بين التنزه مع أبويه ، أو اللعب مع أترابه ، وفي هذا النوع من اللواقف يكون حجم الصراع سهلا نسبيا ، وسرعان ما ينتهى بتغلب أحد الاتجاهين على الآخر

لقوة أحد المدفين ، وفي حالات كثيرة يحدث بعد الاختيار أن يظهر المدف الذي تم اختياره على أنه أقل جاذبية من الآخر ولذلك يحدث الردد في بعض هذه المواقف .

### ثانياً : صراع الأقدام والأحجام :

وينشأ حين يواجه الطفل هدفاً له قوة موجهة سلبية وأخرى إيجابية في وقت واحد . أى عندما يكون الهدف جذاباً للفرد ومهدداً له في آن واحد ، فقد يرغب الطفل مثلاً في أن يتسلق شجرة ، ولكنه يخاف العواقب ، وكثيراً ما يحدث هذا النوع في الحالات التي يثاب فيها الطفل على نشاط لا يرغب في القيام به كعمل دراسي مثلاً .

### ثالثاً : صراع الأحجام :

يحدث حين يجد الطفل نفسه أمام قوتين موجهتين ساليتين كالطلب الذي يجد نفسه بين أمرين كلاهما مر ، فعليه أن يؤدي واجب الحساب أو أن يتعرض لعقوبة معلمه ، أو أن يجد الجندي نفسه بين أمرين إما أن يثبت في المعركة ومناك احتمال في أن يقتل ، أو يلوذ بالفرار فيعرض للحاكمة العسكرية ولوم المجتمع ، وكلا الأمرين يفيض إلى نفسه فيتردد بينهما ، وقد يحل الشخص الموقف بالجدد عن كل من الموقفين أي الابتعاد عن المجال الحيوي ، وهذا حل متعذر في معظم الأحيان .

### الخويل الدفاعية

هي أساليب يستخدمها الأفراد للتغلب على الإحباط أو التخلص من الصراعات ومن أهمها :

١ - التبرير Rationalization : هو إبداء أسباب زائفة غير

حقيقية يفسر بها الإنسان سلوكه وأفعاله حتى يبق على احترامه لنفسه واحترام الآخرين له . كما أن التبرير وسيلة يتجنب الفرد بواسطتها ما ينشأ في نفسه من صراع بين مستوى طموحه ومستوى إنجازاته . مثلاً شخص يرى أن جميع أصدقائه تخرجوا في الجامعة أما هو فلم يتعد المرحلة الثانوية ويبرر ذلك بقوله أن ظروف أسرته المادية حالت دون ذلك ، والشخص الذي يلجأ للتبرير يصدق تماماً كل ما يقوله حتى ولو خالف ذلك الواقع ومعنى هذا أن التبرير يختلف عن الكذب ففي الحالة الأخيرة يعلم الشخص أنه غير صادق فيما يقدم من أسباب .

## ٢ - التكوين العكسي : Reaction Formation

إن التكوين العكسي تعبير عن أحد دافعين يتصارعان ، إنه تعبير عن أضعف الدافعين وهو الذي يقبله المجتمع بدرجة أكبر . ويحدث التعبير والإفصاح هنا عن عكس الدافع الحقيقي الذي يتمثل في باطن الفرد . مثال ذلك إذا كره فرد معين شخصاً كراهية تثير في نفسه القلق ، فإن الأنا تيسر التعبير عن الحب لإخفاء الكراهية ، وفي هذه الحالة تكون المشاعر العدوانية موجودة ولكنها قائمة وراء ستار من الحب . ولكن السؤال هو كيف يمكن التمييز بين الحب كتكوين عكسي وبين الحب الحقيقي ؟ أن الصفة التي تميز الحب العكسي هي المبالغة والامتثال . فالألم التي لا تريد حقيقة أطفالاً قد تستجيب لذلك بإغناق حب زائد على طفلها .

## ٣ - التعويض : Compensation

هو أن يحاول الفرد التجاح في مجال النشاط بعد إخفاقه في مجال آخر فالتبليذ الذي يخفق في دراسته قد يحاول تعويض ذلك بالتفوق في

النشاط الرياضى أو فى المجال الاجتماعى . وقد يحاول فرد ذو ملامح غير مرغوب فيها أو لديه عيوب جسمية أن يبرز فى إلقاء النكت أو رواية القصص .

#### ٤ — الإسقاط : Projection

وسيلة من وسائل التكيف وإنقاص التوتر وذلك لأن الفرد يخلع سماته ودوافعه على الآخرين : بعبارة أخرى أن الإسقاط يعنى أننا نرى عند الآخرين دوافعنا تلك الدوافع التى تؤدى إلى الإحباط والتى تثير الصراع داخلنا . وعندما ننسب دوافعنا غير المرغوب فيها إلى الآخرين ، وكثيراً ما يحدث هذا بصورة مبالغ فيها ، فإننا نجعل دوافعنا بمقارنتها بدوافع الآخرين أقل حدة وبروزاً . وبتحويل الإنتباه إلى سلوك الآخرين ، فإنه لا يصبح مركزاً على دوافعنا وسلوكنا ، ولكى نتعرف على الإسقاط لابد أن نتعرف على الحالة الدفاعية الفعلية لدى كل من المتهم والمتهم ، وذلك لأن شخصاً قد يصف سلوكاً يلاحظه ولا يدخل فى ظاهرة الإسقاط وإنما قد يكون وصفنا لسلوك ظاهر . أما إذا كانت التهمة لها ما يسوغها ، فلا بد أن نبحث عن الإسقاط كحيلة دفاعية . وهذه الحيلة تنسلل إلى سلوكنا فى الحياة اليومية بطرق شتى . ومن أمثلة ذلك : ارتياب الفرد فى الباعة وعدم ثقته فيهم فقد يكون هذا إسقاطاً لعدم ثقته فى نفسه . وميل بعض الأزواج إلى اتهام زوجاتهم بعدم الإخلاص لهم قد يرجع إلى وجود رغبات مكبوتة لديهم قوامها قلة الإخلاص لزوجاتهم

#### ٥ — الكبت : Repression

الكبت هو استبعاد الخبرات والأفكار والذكريات التى تؤلم الفرد أو تثير شعوره بالذنب من الشعور . والكبت وسيلة للهرب من الجوانب

غير المرغوب فيها المحبطة بمنع الصراع عن طريق النسيان . وقد يكون السكت حاداً متطرفاً وذلك بأن يحدث في صورة إنكار كامل للدوافع . ومن أمثلة ذلك بعض حالات فقدان الذاكرة (الامتيزيا) حيث يحدث فقدان ذاكرة يتصب على أجزاء من حياة الشخص لصلتها بموقفثير للقلق والضيق ، وهناك أمثلة أبسط من هذا السكت حيث تنسى المواعيد التي لا نرغب في المحافظة عليها ، بينما نتذكر أخرى لأنها تتمتعنا . وكثيرا ما ينسى الطلاب توجيهات أساتذتهم فيما يتصل بالبحوث وأعمال السنة .

#### ٦ - التقمص Identification :

كثيرا ما يتقمص الفرد بطل قصة يقرأها ، أو فيلم يشاهده ، بل قد يتقمص زعيما سياسياً ويتصور نفسه مكان البطل ويتابع نجاحه في مواجهة المشكلات ، فالتقمص عملية يرتبط فيها الشخص انفعاليا بشخص آخر فتندمج ذاتها لتصبح ذاتا واحدة .

ويمز الطفل خلال مراحل نموه بتوجعات متتالية من التقمص ، تظهر أثناء لعبه حين يقوم بدور الطبيب أو شرطى المرور .. الخ وقد تمتد خلال مرحلة المراهقة وعندما يصل إلى النضج ينشغل بمشكلات الحياة وتقل حاجته إلى شخصية مثالية يتقمصها .

ومن أم آثار التقمص أن يستوعب الفرد من خلاله أخلاق أبويه وغيرهما من الكبار وأن يتكون ضميره الذي يقوم على استيعاب قواعد السلوك وضوابطه التي يتقبلها من الآخرين . ومن أمثلة ذلك أن نعاقبه أنفسنا كما كان الراسدون يعاقبوننا عندما نخالف قواعد الجماعة .

## أخطار الحيل الدفاعية :

أن عنوانه الأنماط السلوكية وتصنيفها لا يقدم لنا إلا القليل في تفسيرها . ويمكن أن نتعرف على بعض وظائفها عندما نه نفها في منتهى . ولكن هذه الوظائف يمكن أبجاً أن نلاحظها في السلوك الظاهر للأفراد .

وكل فرد يستعمل الحيل الدفاعية إلى حد ما ، بعض الأشخاص يعرفون في استخدام التبرير ، وآخرون يستخدمون التكوين العكسي وفيه نالته تعرض ما تعرض له من إحباط عن طريق أحلام اليقظة . واستخدام الحيل الدفاعية سلوك سوى نجهه عند جميع الناس ويمكن المبالغة في استخدامها نتيجة بالأفراد نحو اللامواء . وذلك لأن الحيلة الدفاعية تخفي المحاسن أو تكسره .

فلتحليل الدفاعية أخطارها بالنسبة لمن يستخدمها فالتبرير قد يؤدي إلى اعتماد الفرد على أسباب غير حقيقية وإن كانت منطقية ، وكذلك فإن أنماط السلوك التوافق من تكوين عكسي وتعرض وإبدال قد لا تفيد الفرد ولا المجتمع . وقد يؤدي الانتماس في أحلام اليقظة إلى انسحاب الفرد من ديا الواقع ، وينأى به عن الاضطلاع بمسؤولياته .

## أشكال أخرى للتوافق

### الحرب :

يمكن القول أن جميع أنواع النشاط البدنية التي يلجأ إليها الفرد ليست إلا وسائل للتفيس الانفعالي وطرقاً لتجنب المشكلات والهروب من محالها للقوى المتصارعة والإحباطات . وهي جميعاً تتضح قنراً من الحرب لأنها لا تبحث عن سلوك مباشر يعالج الموقف بكفاءة ، ومن ثم يحرر الإنسان من التوتر

ومن أشكال الانسحاب والحرب أحلام اليقظة وإذا كانت مجرد تعبير عن الرغبة في تحسين ما يحيط بالفرد من أحوال ، فقد ينظر إليها على أنها بديل رخيص للعمل الجاد وبذل الجهد في سبيل هذا التغيير ، وهي بذلك تساعدنا على تجنب الإحباطات التي تلقاها وتصور الوضع المأمون للأمور التي هم الفرد في المستقبل وهي بهذا تهدف إلى إيجاد التوازن وتخفيض التوتر غير أن الفرد إذا لجأ إلى أحلام اليقظة بكثرة واتخذها بديلا عن الفعل فإنها تصبح هروبا من الواقع وتؤدي إلى انسحاب الفرد من العالم الحقيقي وفي بعض الحالات المتطرفة ينتهي هذا إلى أن الحالم قد لا يترك فراشه ليأكل وقد لا يتكلم ويحتاج إلى عناية طبية نفسية .

### القلق والخوف :

يرى أصحاب التحليل النفسي أن للقلق أنواعا ثلاثة : القلق للموضوع والقلق العصبي ، والقلق الخلقى ، ولا تختلف هذه الأنواع في كيفية وإنما تختلف في مصادرها فمصدر الخطر في القلق الموضوعى يوجد في العالم الخارجى فيخاف الفرد من ثيمان سام ، أو شخص خطر في يده بندقية ، أو سيارة مسرعة قد لا يسيطر عليها سائقها . ويكون مصدر القلق العصبي في داخل الشخص في الجانب الغريزى من شخصيته . ذلك الجانب الذى يطلقون عليه " الهو " ، فيخاف الشخص من أن تفرقه وتسيطر عليه نزعة غريزية لا يمكن ضبطها أو التحكم فيها ، وقد تدفعه ليقوم بعمل أو بفكر في أمر يعود عليه بالأذى . ومصدر القلق الخلقى هو تهديد الضمير أو الأنا الأعلى فيخاف الشخص أن يعاقبه ضميره لأنه يفكر في شيء يناقض معايير وقيمه .



## التجربة الرابعة والستون

فيما يلي ٤٢ عنصراً يصف كل واحد منها صراحة عليك أن تجد حلالة.  
(أ) اقرأ كل عنصر وتخيّل أنك تراه فعلاً.

(ب) ضع خطاً تحت أسس الاختيارين وإذا لم تستطع اتخاذ قرار فلا تضع أى خط.

(ج) أكتب من بجوار رقم العنصر إذا وجدت أنه يصعب عليك معالجته (سواء وضعت الخط أم لم تضعه).

واكتب من بجوار رقم العناصر إذا كان سهلاً في الإجابة أما إذا لم يكن سهلاً ولا صعباً فلا تضع أى حرف عليه.

١ - أيهما تفضل : أن تكون محبوباً أكثر مما أنت عليه الآن ، أم أن تكون أحسن صحة مما أنت عليه الآن ؟

٢ - أيهما تفضل : أن تكون أكثر ذكاءً مما أنت عليه الآن ، أم أكثر جاذبية مما أنت عليه الآن ؟

٣ - أيهما تفضل : أن تكون أقل جاذبية مما أنت عليه الآن ، أم أقل تكيفاً مما أنت عليه الآن ؟

٤ - أيهما تفضل : أن تكون محبوباً أقل مما أنت عليه الآن ، أم أن تكون أقل غنى مما أنت عليه الآن ؟

٥ - أيهما تفضل : أن تكون أكثر تكيفاً مما أنت عليه الآن ، أم أن تكون أكثر ذكاءً مما أنت عليه الآن ؟

٦ - أيهما تفضل : أن تكون أكثر غنى مما أنت عليه الآن ، أم أن تكون محبوباً بدرجة أكبر مما أنت عليه الآن ؟

٧ - أيهما تفضل : أن تكون أكثر ذكاء مما أنت عليه الآن ، أم أكثر موهبة مما أنت عليه الآن ؟

٨ - أيهما تفضل : أن تكون أفضل صحة مما أنت عليه الآن ، أم أن تكون أكثر ذكاء مما أنت عليه الآن ؟

٩ - أيهما تفضل : أن تكون أقل موهبة مما أنت عليه الآن ، أم أقل صحة مما أنت عليه الآن ؟

١٠ - أيهما تفضل : أن تكون أقل ذكاء مما أنت عليه الآن ، أم أقل تكيفاً وتوافقاً مما أنت عليه الآن ؟

١١ - أيهما تفضل : أن تكون أقل ثراء مما أنت عليه الآن ، أم أقل ذكاء مما أنت عليه الآن ؟

١٢ - أيهما تفضل : أن تكون أقل جاذبية مما أنت عليه الآن ، أم أقل موهبة مما أنت عليه الآن .

١٣ - أيهما تفضل : أن تكون أقل موهبة مما أنت عليه الآن ، أم أقل توافقاً وتكيفاً مما أنت عليه الآن ؟

١٤ - أيهما تفضل : أن تكون أقل صحة مما أنت عليه الآن ، أم أن تكون محبوباً بدرجة أقل مما أنت عليه الآن ؟

١٥ - أيهما تفضل : أن تكون أكثر موهبة مما أنت عليه الآن ، أم أكثر ثراء مما أنت عليه الآن ؟

١٦ - أيهما تفضل : أن تكون أقل توافقاً مما أنت عليه الآن ، أم أقل صحة مما أنت عليه الآن ؟

١٧ - أيهما تفضل : أن تكون أكثر توافقاً وتكيفاً مما أنت عليه الآن ، أم أكثر جاذبية مما أنت عليه الآن ؟

١٨ — أيها تفضل : أن تكون أقل جاذبية مما أنت عليه الآن ، أم أقل ذكاء مما أنت عليه الآن ؟

١٩ — أيهما تفضل : أن تكون أقل ثراء مما أنت عليه الآن ، أم أقل موهبة مما أنت عليه الآن ؟

٢٠ — أيهما تفضل : أن تكون أكثر ثراء مما أنت عليه الآن ، أم أكثر توافقا وتكيفاً مما أنت عليه الآن ؟

٢١ — أيهما تفضل : أن تكون أكثر ذكاء مما أنت عليه الآن ، أم محبوباً بدرجة أكبر مما أنت عليه الآن ؟

٢٢ — أيهما تفضل : أن تكون أكثر جاذبية مما أنت عليه الآن ، أم محبوباً بدرجة أكبر مما أنت عليه الآن ؟

٢٣ — أيهما تفضل : أن تكون أكثر جاذبية مما أنت عليه الآن ، أم أكثر ثراء مما أنت عليه الآن ؟

٢٤ — أيهما تفضل : أن تكون أكثر ثراء مما أنت عليه الآن ، أم أكثر صحة مما أنت عليه الآن ؟

٢٥ — أيهما تفضل : أن تكون محبوباً بدرجة أقل مما أنت عليه الآن أم أقل ذكاء مما أنت عليه الآن ؟

٢٦ — أيهما تفضل : أن تكون أفضل صحة مما أنت عليه الآن ، أم أكثر موهبة مما أنت عليه الآن ؟

٢٧ — أيهما تفضل : أن تكون أقل توافقاً وتكيفاً مما أنت عليه الآن ، أم أقل ثراء مما أنت عليه الآن ؟

( ٢٠ - السلوك )

- ٢٨ - أيهما تفضل : أن تكون محبوباً بدرجة أكبر عما أنت عليه الآن ، أم أكثر توافقاً وتكيفاً عما أنت عليه الآن ؟
- ٢٩ - أيهما تفضل : أن تكون أقل صحة عما أنت عليه الآن ، أم أقل جاذبية عما أنت عليه الآن ؟
- ٣٠ - أيهما تفضل : أن تكون أقل ذكاء عما أنت عليه الآن ، أم أقل موهبة عما أنت عليه الآن ؟
- ٣١ - أيهما تفضل : أن تكون محبوباً بدرجة أقل عما أنت عليه الآن أم أقل جاذبية عما أنت عليه الآن ؟
- ٣٢ - أيهما تفضل : أن تكون أكثر موهبة عما أنت عليه الآن ، أم أكثر ذكاء عما أنت عليه الآن ؟
- ٣٣ - أيهما تفضل : أن تكون محبوباً بدرجة أكبر عما أنت عليه الآن ، أم أكثر موهبة عما أنت عليه الآن ؟
- ٣٤ - أيهما تفضل : أن تكون أكثر توافقاً عما أنت عليه الآن ، أم أكثر موهبة عما أنت عليه الآن ؟
- ٣٥ - أيهما تفضل : أن تكون أكثر صحة عما أنت عليه الآن ، أم أكثر توافقاً وتكيفاً عما أنت عليه الآن ؟
- ٣٦ - أيهما تفضل : أن تكون أقل توافقاً عما أنت عليه الآن ، أم محبوباً بدرجة أقل عما أنت عليه الآن ؟
- ٣٧ - أيهما تفضل : أن تكون أقل موهبة عما أنت عليه الآن ، أم محبوباً بدرجة أقل عما أنت عليه الآن ؟
- ٣٨ - أيهما تفضل : أن تكون أقل صحة عما أنت عليه الآن ، أم أقل غنى عما أنت عليه الآن ؟

٣٩ — أيهما تفضل : أن تكون أقل ثراء مما أنت عليه الآن ، أم أقل جاذبية مما أنت عليه الآن ؟

٤٠ — أيهما تفضل : أن تكون أكثر جاذبية مما أنت عليه الآن ، أم أكثر صحة مما أنت عليه الآن ؟

٤١ — أيهما تفضل : أن تكون أقل ذكاء مما أنت عليه الآن ، أم أقل صحة مما أنت عليه الآن ؟

٤٢ — أيهما تفضل : أن تكون أكثر موهبة مما أنت عليه الآن . أم أكثر جاذبية مما أنت عليه الآن ؟

---

بعد الانتهاء من الإجابة فرغ إجابتك في الجدول الآتي :

جدول (١٣١) بين السلوك الذروي  
صوبة معالجة صراعات الأقدام، وصراعات الأبرام

صراع الإقدام			صراع الإقدام			رقم العنصر
سهل ص	صعب ص	ترك بغير حل	سهل ص	صعب ص	ترك بغير حل	
						١
						٢
						٥
						٦
						٧
						٨
						١٥
						١٧
						٢٠
						٢١
						٢٢
						٢٣
						٢٤
						٢٦
						٢٨
						٣٢
						٣٣
						٣٤
						٣٥
						٤٠
						٤٢
المجموع						المجموع

أن الأداة السابقة تألف من ٤٢ صراعاً نتجت عن موازنة سبعة  
خصائص شخصية هي : التوافق ، الجاذبية ، والصحة ، والذكاء ، محبة  
الآخرين للفرد ، الموهبة . والثراء . وكل خاصية تقترن بخاصية أخرى  
في موقعين في أحدهما يفاضل الفرد بين بديلين مرغوب فيهما ، وفي الآخر  
يفاضل بين بديلين مرغوب عنهما ( أى أن الأول يمثل صراع أقدام ،  
والثاني يمثل صراع أحجام ) :

وعلى المحرب أن يجيب عن الأسئلة التالية في ضوء نتائج الدراسة :

- ( أ ) أيهما أيسر مواجهة صراع الأقدام أم صراع الأحجام ؟  
( ب ) أيهما يستغرق وقتاً أطول في الحسم صراع الأقدام أم صراع  
الأحجام ؟

( ج ) أى المواقف يهرب منه الفرد أو المجموعة بدرجة أكبر مواقف  
صراع الأقدام ، أم مواقف صراع الأحجام ، ونقصد بالهرب هنا  
تركها بدون حسم أى بدون إجابة ؟  
ثم ناقش نتائج الدراسة في ضوء دراستك لموضوع التوافق والصراع .

## التجربة الخامسة والعشرون

### الحيل الدفاعية

المفهوم الذى تقوم عليه التجربة :

صمم هذا النشاط لزيادة ألفة الطالب بطرق استخدام الحيل الدفاعية :  
وهذا النشاط أداة جيدة في التدريس ، فضلاً عن أنه يفسح المجال للتعبير  
عن قدر كبير من الابتكار من قبل الطلاب . وتشتمل الحيل الدفاعية التي  
تعالج في مثل هذا النشاط على النكوص والتبرير ، والكبت ، والإسقاط  
والتخييل Fantasy ، والتعويض والتوحيد والتكوين العكسي .

### التعليات :

أطلب ثمانية طلاب متطوعين لكي يمثلوا الأدوار التي يطلبها هذا التمرين ، وعلى هؤلاء الطلاب أن يتركوا الصف ويذهبوا إلى غرفة أخرى وعليك أن تصحبهم لتشرح لهم ما يعملوه . وأول شيء هو أن تقسمهم إلى أربعة أزواج ، ثم وزع على كل زوج حيلتين دفاعيتين وعليك أن تطلب من كل زوج أن يعد مشهدين مسرحيين كل مشهد يتناول إحدى الحيلتين الدفاعيتين . وتستطيع أن تتيح لهم حوالي ثلث ساعة لإعداد هذين المشهدين ، وبينما هم يعملون ، عد إلى الصف واكتب قائمة بالحيل الدفاعية على السبورة وناقش كل منها بإيجاز مع الطلاب ثم استدعى الطلاب الذين يلعبون الأدوار لكي يقدم كل زوج المشهد الأول ، ثم يقدم كل زوج بعد ذلك المشهد الثاني وبعد أن ينتهي الأزواج الأربعة في تمثيل المشهد أطلب من الطلاب الآخرين في الفصل أن يخمنوا الحيلة الدفاعية التي يمثلها كل مشهد .

### للمناقشة :

وخلال المناقشة تبين للطلاب موضع الحيل الدفاعية من نظرية الشخصية ويبقى أن تعلق على دور الحيل الدفاعية في قيام الناس عادة بوظائفهم وأعمالهم العادية . ومتى تكون هذه الحيل مفيدة ومعيبة للأفراد ؟ ومتى تكون ضارة ؟ وقم بدراسة مسحية دون أن يحددوا أسماء طالبا منهم أن يبينوا ما إذا كانوا قد استخدموا أيًا من هذه الحيل الدفاعية في الشهر الماضي . وهل يستخدمون بعض الحيل الدفاعية أكثر من البعض الآخر ؟ ولئن كانت الإجابة بالإيجاب فما هي هذه الحيل ؟



## المراجع

1 - J. P. Houston H. Bee, E. Hatfield & D. C. Rimm, Invitation to Psychology, New York : Academic Press, 1979.

2 - B. Weiner et al Discovering Psychology, N. Y. : St. Martin's Press, 1977.

### التجربة السادسة والعشرون

اقرأ كل عبارة بعناية ، وضع خطاً تحت الكلمة التي تصف على أفضل نحو مشاعرك وسلوكك .

١ - إن المصيبة التي أشعر بها في الامتحان أو الاختبار تعوقني عن الإجابة الجيدة .

(أ) دائماً . (ب) كثيراً .

(ج) أحياناً . (د) نادراً .

(هـ) لا تعوقني بالمرّة .

٢ - أعمل بأكبر قدر من الكفاءة حين أتعرض لخطأ ، كما في حالة كون العمل هاماً .

(أ) دائماً . (ب) طاعة .

(ج) أحياناً . (د) نادراً .

(هـ) لا أعمل بكفاءة على الإطلاق ،

٣ - عندما ينخفض مستواي في مقرر دراسي ، فإن خوف من الحصول درجة ضعيفة فيه ينقص كفاءتي .

(أ) لا يحدث ذلك مطلقاً . (ب) نادراً ما يحدث .

(ج) يحدث أحياناً . (د) يحدث طاعة .

(هـ) يحدث دائماً .

٤ — حينما استعد لامتحان أو اختيار . أشعر بالاضطراب ،  
وينخفض أدائي إلى مستوى أقل مما تسمح به معرفتي المحدودة .

(أ) لا يحدث هذا بالنسبة لي مطلقاً ،

(ب) نادراً ما يحدث لي .

(ج) يحدث هذا أحياناً .

(د) يحدث لي بكثرة .

(هـ) يحدث هذا دائماً بالنسبة لي .

٥ — كلما ازدادت أهمية الامتحان ، بدأ أدائي فيه منخفاً .

(أ) يحدث هذا دائماً .

(ب) يحدث عادة .

(ج) يحدث أحياناً .

(د) يحدث نادراً .

(هـ) لا يحدث لي مطلقاً .

٦ — قد أكون عصيباً قبل البدء في الامتحان ، ولكن متى بدأت

في الإجابة عليه فإنني أنسى حالتي .

(أ) دائماً أنسى هذه الحالة بعد البدء .

(ب) عادة أنسى .

(ج) أحياناً أنسى .

(د) كثيراً ما أشعر ببعض العصية .

(هـ) دائماً أكون عصيباً خلال الامتحان .

٧ — خلال الامتحان والاختبارات لا أستطيع الإجابة عن أسئلة

أعرف إجابتها ، بالرغم من أنني قد أتذكر هذه الإجابات عقب

انتهاء الامتحان .

- (أ) يحدث هذا دائماً بالنسبة لى .  
 (ب) كثيراً ما يحدث هذا بالنسبة لى .  
 (ج) أحياناً يحدث لى .  
 (د) يتدر أن يحدث هذا بالنسبة لى .  
 (هـ) لا أنسى مطلقاً إجابة الأسئلة التى أعرف إجابتها .
- ٨ - إن المصية أثناء الإجابة عن اختبار تساعدنى على تحسين أدائى فيه .

- (أ) لا تساعد على ذلك مطلقاً .  
 (ب) أنها عادة لا تساعد على ذلك .  
 (ج) فى بعض الأحيان تساعد على ذلك .  
 (د) أنها بصفة عامة تساعدنى بدرجة ضئيلة .  
 (هـ) كثيراً ما تساعدنى فى ذلك .

٩ - حينما أبدأ فى اختبار، لا يمكن لى أن يقدم على تفتيت انقباضى .

- (أ) يصدق هذا دائماً بالنسبة لى .  
 (ب) كثيراً ما يصدق هذا بالنسبة لى .  
 (ج) يصدق هذا أحياناً بالنسبة لى .  
 (د) يتدر أن يكون ذلك صادقاً بالنسبة لى .

١٠ - فى المقررات الدراسية التى تعتمد درجتها على امتحان واحد أساساً يبدو لى أجيب عليه أفضل من الآخرين .

- (أ) لا يحدث هذا مطلقاً . (ب) يتدر أن يحدث هذا .  
 (ج) يحدث هذا أحياناً . (د) كثيراً ما يحدث هذا .  
 (هـ) يحدث هذا دائماً تقريباً .

١١ - أجد عقلى خاويًا في بداية الامتحان ، واحتاج إلى عدة دقائق قبل أن أستطيع التفكير .

( أ ) دائماً ما يكون خاويًا في البداية .

( ب ) عادة ما يكون خاويًا في البداية .

( ج ) أحيانًا يكون خاويًا في البداية .

( د ) نادرًا ما يكون خاويًا في البداية .

( هـ ) لا يحدث هذا مطلقًا .

١٢ - أنى أنتظر مقدم الامتحانات .

( أ ) لا يحدث هذا مطلقًا . ( د ) يحدث هذا عادة .

( ب ) يتدرأ أن يحدث هذا . ( هـ ) يحدث هذا دائماً .

( ج ) يحدث هذا أحيانًا .

١٣ - ينهكنى القلق عن الامتحانات . بحيث أنى أجد نفسى غير مبال .

بمدى إيجابى لها عند ما أبدأ فيها :

( أ ) لا أشعر بهذه الحالة مطلقًا . ( د ) كثيرًا ما أشعر بهذه الحالة .

( ب ) يتدرأ أن أشعر بهذه الحالة . ( هـ ) دائماً أشعر بهذه الحالة .

( ج ) أحيانًا أشعر بهذه الحالة .

١٤ - أن ضغط الزمن أثناء الامتحان يجعلنى أسوأ أداء من قبلة .

المجموعة الواقعة تحت الضغط .

( أ ) أن ضغط الزمن أثناء الامتحان يجعلنى أسوأ أداء فى الامتحان

دائماً عن الآخرين .

( ب ) كثيرًا ما يجعلنى ضغط الزمن أسوأ أداء فى الامتحان عن الآخرين .

( ج ) أحيانًا يجعلنى ضغط الزمن أسوأ أداء فى الامتحان عن الآخرين .

( د ) نادرًا ما يجعلنى ضغط الزمن أسوأ أداء فى الامتحان عن الآخرين .

(٥) لا يؤدي ضغط الزمن مطلقا إلى أن أصبح أسوأ أثناء  
في الامتحان عن الآخرين .

١٥ - على الرغم من أن حشو الذهن بالمعلومات قبيل الامتحان  
ونعت ضغطه ليس فعالا بالنسبة لمعظم الناس ، فإن إذا احتجت لذلك أستطيع  
نم المادة قبل الامتحان مباشرة حتى في ظل الضغط الشديد ، وأحفظ بها  
لاستخدامها في الامتحان استخداما ناجحا .

(أ) أستطيع دائما أن أستخدام ما حشوت به ذهني بنجاح .  
(ب) عادة ما أستطيع استخدام هذه المادة بنجاح .  
(ج) أحيانا أستطيع استخدام ما حفظت بنجاح .  
(د) نادرا ما أستخدام ما حشوت به ذهني من مادة بنجاح .  
(هـ) لا أقدر مطلقا على استخدام المادة التي حشوت بها ذهني بنجاح .  
١٦ - استمتع بالإجابة عن امتحان صعب أكثر من استماعي  
بالامتحان السهل .

(أ) استمتع بذلك دائما . (د) نادرا ما استمتع بذلك .  
(ب) كثيرا ما استمتع بذلك . (هـ) لا أستمتع بذلك مطلقا .  
(ج) أحيانا استمتع بذلك .

١٧ - أجد نفسي أقرأ أسئلة الامتحان دون أن أفهمها ، وينبغي على  
أن أعيد قراءتها حتى يصبح لها معنى بالنسبة لي .

(أ) لا يحدث ذلك مطلقا . (د) كثيرا ما يحدث ذلك .  
(ب) نادرا ما يحدث ذلك . (هـ) دائما تقريبا يحدث ذلك .  
(ج) أحيانا يحدث ذلك .

١٨ - كلما ازدادت أهمية الامتحان أو الاختبار . بدلى أن أداني  
فيه أفضل .

- (أ) يصدق هذا على دائماً .
- (ب) يصدق هذا على معظم الوقت .
- (ج) يصدق هذا على أحيانا .
- (د) يتدر أن يصدق هذا بالنسبة لى .
- (هـ) لا يصدق هذا بالنسبة لى .

١٩ - عندما أخطئ . فى أسئلة صعبة عند بداية الامتحان ، فإن هنا يزعمنى بحيث لا أستطيع الإجابة عن الأسئلة السهلة بعد ذلك .

- (أ) لا يحدث هذا مطلقا بالنسبة لى .
- (ب) يتدر أن يحدث هنا بالنسبة لى .
- (ج) يحدث هنا أحيانا بالنسبة لى .
- (د) كثيرا ما يحدث بالنسبة لى .
- (هـ) يحدث هذا دائما تقريبا بالنسبة لى .

#### القلق الاختبارى

يشعر كثير من الأشخاص بقلق عند الإجابة عن الاختبارات . وإذا كان الامتحان ذا أهمية خاصة فإن للممتحنين يؤدونه بدرجة من الوجع . والسؤال الذى يطرحه نفسه هو أثر القلق على الأداء فى الاختبار؟ يقرر كثير من الأشخاص أن قلقهم أثناء الاختبار يضعف أداءهم . لأنهم يتعرضون للاضطراب الذى يحول دون تركيزهم ويعرقل تنظيمهم لأفكارهم . وقد تعطل تفكيرهم ويتكون أخطاء تدل على الخماقة .

ويمكن فى مقابل هذا أن يكون لقلق تأثير ميسر للأداء فى الاختبار . ذلك أن القلق قد يثير الشخص ويحفزه على تهيئة نفسه وإعدادها للامتحان . ويديهله ضغط الموقف الامتحانى يقظا متحفزا ويدفعه إلى بذل أقصى جهده .

والاختيار الثاني الاختيار قلبي التفضيل، ووضعه في الأصل، فليكن،  
 ر. ن. صابر . ويتألف من مقياسين الأول مقياس للقلق المبني ويتألف  
 من تسعة بنود تقيس مدى ما يقدمه القلق من مساعدة للشخص لكي  
 يحسن أفعاله . والمقياس الثاني يتألف من عشرة بنود تقيس مدى إعاقة  
 القلق للأداء في الاختيار :

والمطلوب منك في هذه التجربة أن تدرس عددا من الدلائل وهي :

١ - أن تحسب معامل الارتباط بين أداء مجموعتك في العمل على  
 المقياسين بعد الإجابة عنهما وتصحيحهما .

٢ - أن تحدد درجة العلاقة بين درجات مجموعتك في كل من المقياسين  
 ودرجاتهم في علم النفس في الامتحان السابق .

٣ - قارن متوسطات مجموعتك بمتوسطات عينة الأناث الموجودة  
 بالمعمل .

٤ - قارن بين متوسطات مجموعتك ومتوسطات العينة الأمريكية.

وفقاً إلى مفتاح تصحيح القياسين وأوزان الإجابات

من بنودهما

مقياس القلق المعوق						مقياس القلق الميسر					
الدرجة					رقم العنصر	الدرجة					رقم العنصر
أ	د	ج	ب	أ		أ	د	ج	ب	أ	
١	٢	٣	٤	٥	١	١	٢	٣	٤	٥	٢
٥	٤	٣	٢	١	٣	١	٢	٣	٤	٥	٦
٥	٤	٣	٢	١	٤	٥	٤	٣	٢	١	٨
١	٢	٣	٤	٥	٥	١	٢	٣	٤	٥	٩
١	٢	٣	٤	٥	٧	٥	٤	٣	٢	١	١٠
١	٢	٣	٤	٥	١١	٥	٤	٣	٢	١	١٢
٥	٤	٣	٢	١	١٣	١	٢	٣	٤	٥	١٥
١	٢	٣	٤	٥	١٤	١	٢	٣	٤	٥	١٦
٥	٤	٣	٢	١	١٧	١	٢	٣	٤	٥	١٨
٥	٤	٣	٢	١	١٩						

جدول يبين متوسط درجات عينات من طلاب جامعة

متشيجين على اختبار القلق

مقياس القلق المعوق

مقياس القلق الميسر

٢٧,٤

طلاب : عينة أولى (ن = ٢٠٢) ٢٦,١

٢٦,٤

عينة ثانية (ن = ٢١٨) ٢٧,٤

٢٩,٣

مذليات : عينة أولى (ن = ٢٩٤) ٢٥,٥

٢٨,٣

عينة ثانية (ن = ٢٧٩) ٢٥,٤



## المراجع

- ١ - جابر عبد الحميد ، محمد مصطفى الشعيبي :  
النمو النفسى والتكيف الاجتماعى ، دار النهضة العربية القاهرة ١٩٦٣ .
- ٢ - جابر عبد الحميد ، سليمان الخضرى الشيخ :  
دراسات فى الشخصية العربية ، عالم الكتب ، القاهرة ١٩٧٨ .
- 3 — Alpert R, & Herper. R. N. Anxtety in academic achievement situations. *Journal of Abnormal & Social Psychology*, 1960, 61, 207 — 215.
- 4 — Arkoff. A. Resolutions of approach - approach & avoidance - avoidance conflicts *J. of Ab. & Soc. psycho.*, 1957, 55, 402 — 404.



## الفصل الرابع عشر

### الانفعالات

ليس هناك تمييز واضح بين مصطلح « الدافعية » ومصطلح « الانفعال » ومن الصعب أن نقبل حالة فرد لديه دافع قوى عن حالته عندما يكون لديه انفعال شديد عن طريق ملاحظة سلوكه الظاهر . ومن الجلى أن هناك قدراً كبيراً مشتركاً بين هاتين الظاهرتين ، ومع ذلك فثمة فروق بينهما .

والواقع أن موضوع الدافعية قد أصبح مجتاً مستقلاً من مباحث علم النفس في وقت حديث نسبياً ، ولكن موضوع الانفعالات موضوع قديم . ومن نظريات الانفعال المبكرة نظرية اللذة التي تؤكد أهمية اللذة والألم في الخبرات الانفعالية أو المشاعر وبالرغم من أن عدداً من علماء النفس المعاصرين ما زال يتمسك بوجهة النظر هذه إلا أنه قد ظهرت نظريات أخرى تؤكد أهمية العوامل التي تثير الحالات الانفعالية .

#### تعريف الانفعال :

الحالة الانفعالية ما هي إلا خبرة ذات صبغة عاطفية لها أصل سيكولوجي تنعكس في السلوك وفي الوظائف الفسيولوجية ، والصبغة العاطفية التي احتوى عليها التعريف تشير إلى أهمية جوانب اللذة والألم في الحالة الانفعالية ، كما أن القول بأنها ذات أصل سيكولوجي يقصر هذا المصطلح على حالات ليست فسيولوجية في أساسها (أى أنه يستبعد الجوع مثلاً) ، ولو أن هذا التمييز به قدر من الغموض ، ذلك أن الأمشاط ( ٢١ - العذوك )

الواركية وكذلك التغيرات الفسيولوجية مؤشرات تكشف عن حالات انفعالية قوية .

### المؤشرات الفسيولوجية في الانفعالات :

١ - تتزايد سرعة توصيل جلد الفرد للكهرباء مع درجة الاستثارة الانفعالية أى أن مقاومة سريان تيار كهربى ضعيف من نقطة فوق سطح الجسم إلى نقطة أخرى تتناقص مع زيادة الاستثارة . ويطلق على هذا المقياس « الاستجابة الجلفانية الجلدية ، *GRR galvanic skin response* .

٢ - يمكن استخدام التغيرات التى تحدث فى ضغط الدم وتكوينه ومعدل دقات القلب كأدلة على حدوث تغيرات فى الحالات 'الانفعالية' فلزيادة فيها كما تقاس بجهاز رسم لقلب كهربائياً *electrocardiogram* أو بجهاز Bridges تحدث عادة مع تزايد استثارة الخبرة الانفعالية، ويتأثر مقدار الدم فى أى منطقة من مناطق الجسم بانقباض أو انبساط الأوعية الدموية وهذا التغير مسئول عن تغير لون الجلد مع الانفعال إلى الحمرة ، حمرة الغضب . أو اصفرار الخوف يعكس تركيزاً نسبياً للدم ، ويمكن تحليل تركيب الدم قبل الاستثارة الانفعالية وبعدها لتحديد التغير الحادث فى نسبة السكر فى الدم ، والادرينالين ، وكرات ادم الحمراء والتوازن المحضى القاعدى .

٣ - وتظهر التغيرات فى التنفس دون الاستماع بأدوات معينة مع الأشخاص الذين يتعرضون لخبرة انفعالية عنيفة . ويبدل التنفس السريع السطلى ( غير العميق ) على خبرة انفعالية حادة هى الغضب . وقد أظهرت مقاييس التنفس حدوث تغيرات ضئيلة وقصيرة المدى للتغيرات التى تثير الاضمال بدرجة طفيفة . وقد يصعب ملاحظة انقطاع التنفس كاستجابة لتغير الانفعال ما لم يستعن الباحث بآلات حساسة .

٤ — ترتبط حرارة الجلد وإفراز العرق إلى حد ما بالحالات الانفعالية. ولقد بينت بعض البحوث أن التعرض للضغوط الانفعالية المستمرة يرتبط بانخفاض درجة حرارة الجلد ويمكن التعرف على العرق جزئياً بواسطة جهاز  
G. S. R.

٥ — من المعروف أن التنفيس في حجم إنسان العين يرتبط بالحالة الانفعالية وبمستوى الإضاءة. وهناك ما يشير إلى أن هذا السلوك يميز بين الحالات غير السارة (انقباض الفم) والحالات السارة (انبساط فم) (بؤبؤ العين).

٦ — يسيطر الجهاز العصبي السمبثاوي والبارسمبثاوي على إفراز الغدة الدرقية. على أنه هناك بعض الشواهد التي تبين أن هذه الغدة تتأثر عن الإفراز خلال الاستجابات الانفعالية كاستجابة الخوف مما يؤدي إلى جفاف الفم.

٧ — يسهل ملاحظة التوتر العضلي والرعشة في الحالات الانفعالية. وهذه المؤشرات للحالات الانفعالية قد تفي أن من السهل تمييز الانفعالات بالامتلاء الصحيح للأنيوات التي تقيس هذه الانفعالات والاستجابات التي يركز عليها القياس. والواقع أن هذا ليس صحيحاً فإن النجاح الذي أحرزه الباحثون في التعرف على أنواع الانفعالات لم يلق إلا نجاحاً ضئيلاً.

وقد ظهرت حاجة عملية لاستخدام البولجراف Polygraph لتسجيل التغيرات الانفعالية وكان ذلك في مجال اكتشاف كذب الأفراد وإخفاهم للحقائق. ويعتمد هذا الاستخدام على أساس أن الفرد الذي يرتكب عملاً خاطئاً ويكذب للفتنة على هذا العمل وإخفاؤه يشعر بالإثم مما يؤثر في حالته الانفعالية. وعملية الكشف عن الكذب عملية معقدة ولذلك

تعتبر فذا يستند إلى العلم وذلك لأن الأخصائى الذى يقوم بها لابد أن يكون متمرسا فى استخدام المراسم أى أداة لتسجيل عدة نبضات فى وقت واحد ، ولابد أن يكون ماهرا فى الاستهواب المكلل لما يسفر عنه والبولوجراف، حتى يستطيع أن يستنج استنتاجا صحيحا من الحالة الانفعالية للفرد كذبه وإخفاؤه للحقيقة .

### تعبيرات الوجه :

وهناك طريقة أخرى للتعرف على الانفعالات وهى ملاحظة السلوك الظاهر الذى يتفق مع هذه الحالات الانفعالية ، ومن أوضح الأنماط السلوكية للإنسان التى تصاحب التغير فى الانفعال ، تعبيرات الوجه . وقد اتضح أن الملاحظين يستطيعون أن يميزوا تعبيرات الوجه الدالة على الانفعالات أى أن يحددوا من تعبير الوجه كما يظهر فى الصور ، الانفعال الذى يرتبط به . وأن هذا التمييز يحدث على نحو أدق حينما تلتقط صور لمنلين ذوى خبرة يعبرون عن هذه الانفعالات ، والممثل القديم بطبيعة الحال قادر على تضخيم التعبير عن الانفعال والمبالغة فى ذلك بحيث يسهل تمييز الانفعال والتعرف عليه على أن التجارب الفوتوغرافية قد أظهرت صعوبة تمييز بعض الانفعالات بواسطة التعبير الوجهى وحده . ذلك أننا نستخدم فى الحياة اليومية أداة أخرى مثل ما يأتية للفرد من أعمال ، وتعبيراته الصوتية وكتابه ونبزات صوته وأشاراته . الخ .

والطفل يبر عن انفعالاته عن طريق قلمات وجهه ، ولكنه حينما يشب وعن طريق عملية الانطبع الاجتماعى يتعلم التلطيف من تعبيرات الخوف والغضب والفرح . الخ . أى أن يحقق انفعالاته على قدر ما يستطيع .

### نمو الانفعالات :

بعد الحرب العالمية الأولى مباشرة قام واطسن وتلاميذه بسلسلة من الملاحظات الشاملة لسلوك الأطفال الحديثي الولادة والصغار، وكانت هذه الملاحظات بمثابة نقطة البداية لسلسلة طويلة من الدراسات عن الانفعال . وقد اهتم « واطسن » ، بوصف مشير الانفعال ونمط الاستجابة الناتجة عن ذلك المثير . ولقد اعتبر الانفعال استجابة موروثة تشمل العضلات الرخوة والغدد ويبرها مشير مناسب .

ولقد وجد أن المثيرات الطبيعية ، أو المناسبة للانفعالات قليلة العدد ، وتعارض وجهة النظر التقليدية القائلة بأن مصادر الخوف والنزب وغيرها من الانفعالات فطرية أو موروثة . فقد رأى واطسن أنه بينما يكون مكتمل الاستجابة الانفعالية فطرياً ، فإن الأشياء التي تلتصق بها هذه الاستجابات تعتبر إلى حد كبير نتيجة الخبرة ، ولقد وجد أن هناك مشيرين طبيعيين للخوف عند الأطفال . وهما فقد السند ، والصوت المرتفع المفاجئ . وهكذا قضى على ما درج عليه المفكرون من افتراض مخاوف فطرية كثيرة كالخوف من الظلام ومن الأفاعي .

وبعد عدة سنوات ، تشكل دشرمان ، في وجهة نظر واطسن فصور استجابات الأطفال المثيرات متنوعة تحدث انفعالات تصويراً فوتوغرافياً ثم قطع الفيلم بحيث يصل بين المثير والاستجابة لمثير آخر . كأن يضع مثلاً مشير الخوف إلى جوار استجابة الألم ، ثم اختار عدداً من الحكم يبرأوحون من أناس مبتدئين قليلي الخبرة بالأطفال ، إلى أناس ذوي خبرة طويلة بهم . وطلب إليهم أن يحددوا ما تظهره هذه الصور . وماتم عنه من انفعال ووجد أن أحكامهم تقوم على مراعاة المثير ، لا على إدراك الاستجابة الانفعالية كما تنضح من الصورة . وترتب على هذا ، أنه

بالنسبة لمؤلاء الحكام لا يسهل التمييز بين أتمام الاستجابة الانفعالية عند الأطفال الصغار ، ومن ثم لا يمكن أن نسميها بمسمياتها ما لم ننظر إلى مصدر الإنفعال ومثيره . وهذا يشككنا في رأى وأطسنتين تميز الإنفعال بعد الميلاد إلى غضب وخوف وحب .

ولقد تناولت بر دجو Bridges المشكلة بالدراسة وتوصلت بعد ملاحظات شاملة لعدد كبير من الأطفال إلى ما يأتي : بعد الميلاد بقليل يستجيب الطفل للثير بتييج عام ، وبعد ثلاثة شهور يأخذ التبيج العام في التميز فيمكننا أن نعرف على صورتين هما الضيق والارتياح وابتداء من الشهر السادس يلاحظ أن انفعال الضيق يتخذ ثلاثة أشكال متميزة هي الغضب والخوف والاشمزاز وفي الشهر الثاني عشر يتخذ الارتياح صورتين هما الحنو والزهو وحوالى السنة الثانية يكون لدى الطفل قدر كبير من الاستجابات الانفعالية المتميزة التي يمكن أن نصفها بكثير من الألفاظ المختلفة . وينبني أن نذكر أن الطفل يستغنى كل الاستجابات المبكرة وأنه ما زال في استطاعته أن يظهر الاستثارة البدائية ، أو الضيق والارتياح ، وتزداد الحياة الانفعالية غنى كلما تقدم الفو ، وعلى الرغم من أن عدد الكلمات التي تشير إلى الانفعال في اللغة العربية كبير ، إلا أن الكتاب حتى المهرة منهم يحملون صعوبة في وصف الخبرة الانفعالية المتنوعة الحصة .

### تعلم الانفعالات :

إن للمواقف المتنوعة الكثيرة التي تثير الانفعالات عند مختلف الأفراد تبرز الأثر الواضح للخبرة والتعلم ، وتكتسب الانفعالات بثلاثة طرق هي التقليد ، والأشراط ، والقيم .



(أ) التقليد : نلاحظ أهمية التقليد في تعلم الانفعالات عند الأطفال الصغار فعظم الأطفال في سن الثانية تحرياً يقلدون سلوك من يحيطون بهم . ويدو أنهم يتعلمون على نحو مباشر وصريح الحكم على الحالات الانفعالية لأفعالهم ويستجيبون للواقف بنفس الطريقة . فإذا عنت الأم القطعة وهي غاضبة فإن الطفل يعمل بنفس الأسلوب ، وقد تنور الأم لأن طفلها اعتدى على طفل آخر ، فيظهر الطفل فيما بعد استجابة انفعالية مشابهة حينما يشاهد صرا كاعلى شاشة التليفزيون .

(ب) الاشرط : ومن أمثله تلك التجربة التي أجراها واطسن على الطفل ألبرت . كان هذا الطفل سليم الجسم والنفس معا ، ليس لديه مخاوف اللهم إلا خوفه كغيره من الأطفال من الأصوات العالية المفاجئة ومن قد السند ، لجى بفار أبيض لم يكن يخاف منه ، وبينما الفار يقترب منه أحدث الجرب صوتاً مرتفعاً مفاجئاً (وهو مثير مناسب لإثارة الخوف) وبعد تكرار هذا مرات معينة . أظهر ألبرت خوفا ملحوظا من الفار الأبيض ومن الحيوانات الأخرى التي لها فراء شبيه بالفار .

(ج) الفهم : ويقصد بكلمة فهم في هذا المجال وصف العوامل للعقدة التي تدخل في عملية تلقى المعلومات وتفسيرها تلك التي تثير الانفعالات الفرد .

ويمكن اعتبار بعض المخاوف مخاوف عقلانية أى أن معرفة عواقب ونتائج موقف معين يمكن لإثارة استجابة الخوف . كالخوف من المصود إلى مكان مرتفع خشية السقوط . والخوف من التعرض لصدمة كهربائية رغم أن الفرد لم يخبر بالآلم الناشئ عن ذلك من قبل . والخوف من آلة معقدة ذلك الذى يزول متى عرف للفرد طريقة إدارتها . والخوف من

التعرض العدوى بالجراثيم . ومن الممكن بطبيعة الحال تفسير هذا الخوف القائم على الفهم باعتباره سلسلة من الاستجابات الانفعالية الشرطية المعقدة .

### التخلص من المخاوف :

هل يمكن التخلص من المخاوف ؟ تتأثر المخاوف كما تتأثر جميع الانفعالات والعمليات العقلية بالنسيان ، فإذا لم تثر الروابط بين المثير والاستجابة أحياناً فإنها تضعف وتميل إلى الاختفاء ، ويحدث النسيان ببطء في كثير من الحالات ومن هنا وجب البحث عن طرق أكثر فاعلية ومن أهمها :

١ - الاشتراط : كان نزود الطفل بخبرات سارة تصاحب ظهور الموضوع المخيف . فالطفل البرت أمكن تخليصه من الجوف بالطريقة التالية : أحضر الفأر ووضع في نهاية الحجرة التي يجلس فيها ، وعندما رآه أعطى قطعة من الحلوى . وفي اليوم التالي قرب الفأر قليلاً وتكرر إعطاؤه قطعة من الحلوى وبعد أسبوع اختفى خوفه من الفأر .

٢ - التقليد الاجتماعي : يوضع الأطفال الذين لديهم مخاوف واضحة في جماعات من الأطفال في نفس عمرهم ممن لا يظهرون نفس المخاوف ، وفي فترة قصيرة تختفي كثير من هذه المخاوف .

٣ - طريقة الإملال : أى أن الاحتكاك المتكرر بالشيء المخيف يجعل الطفل يعتاد عليه ولا يخاف منه . وقد لا يساعد هذا الاحتكاك المتكرر على إقصاء هذا الخوف ما لم يجد الطفل مساعدة ونوجهاً من الغير .

٤ — طريقة السخرية من الطفل بسبب مخاوفه : وهذه الطريقة تدفعه إلى إخفاء مخاوفه مما يجعل المخاوف أكثر خطورة عن ذي قبل .

٥ — طريقة تشقيت الانتباه أو تقديم نشاط بديل : ومن أمثلتها تشجيع الأطفال الذين يخافون الظلام على اللعب بكرة في دهلين بجوار حجرة مظلمة وتنظيم اللعب بحيث يقذف بالكرة أحياناً في الحجرة المظلمة . مما يضطر الأطفال إلى الدخول إليها للبحث عن الكرة . وقد بدأ الأطفال مرددين خائفين في البداية ثم لم يلبثوا بعد فترة قصيرة ومع تكرار اللعب أن تخلصوا من مخاوفهم .

٦ — تقديم المثير المرغوب لإيماله وتجاهله بدرجة من الضعف لا يكفي معها المثير لأحداث استجابة (الخوف) : ومن أمثلة ذلك خوف مجموعة من الأطفال من العبور من فوق شئ مرتفع إلى شئ آخر ، بدأ المجرّب بتشجيع الأطفال على الزحف ليمروا على سلم يرتفع عن الأرض بقدم واحد . ثم زيد هذا الارتفاع تدريجياً . حتى استطاع الأطفال أن يعبروا دون خوف سلباً يعلو عن الأرض بمقدور عشرة أقدام .

## التجربة السابعة والعشرون

### الحكم على الانفعال من الصور

سنهتم في التجربة الحالية بتعبيرات الوجه كرمز للانفعال . وعلى الرغم مما سوف نراه من خلط ملحوظ في تفسير تعبير الوجه . إلا أن هناك أطراداً سلوكياً إزاء تعبيرات معينة للتعبير الذي يصاحب الضحك ونادر أن يكون مضللاً ، على الرغم من وجود مؤلف لا يسئل فيها تمييز هذا الانفصال عن تعبير الخوف الشديد . ويسئل تمييز الاحتقار والخوف بمساعدة ما يصاحبها من تعبيرات الوجه . ولكن دقة التمييز ، على أية حال ، تتناقص جداً حين يصبح الانفعال المصاحب خفيفاً جداً ، أو غنيماً جداً .

أما بالنسبة لأجزاء الوجه التي تعتبر أكثر فاعلية في التعبير عن الأفعال فقد اتضح أن الأجزاء السفلى بما فيها الفم والفك السفلى أكثر أهمية . ولقد ظهر أيضاً أن النمط الكلي للتعبير الوجهي أكثر فاعلية من أى جزء لو أخذ منفصلاً .

المشكلة : أن هدف هذه التجربة هو تحديد درجة دقتك في التمييز بين الانفعالات كما تظهر في تعبيرات وجه مصور .

الأدوات : عشرون صورة تصور تعبيرات انفعالية والصور كلها لمثلة واحدة .

الطريقة : يقوم كل طالب بمفرده بهذه التجربة .

#### الجزء الأول :

انظر إلى جميع الصور لملاحظة طبيعتها . ثم تأمل صورة واحدة في كل مرة واخصها بدقة وحدد الانفعال الذي تعبر عنه . وحاول أن تتصور أو تتخيل الموقف الذي أثار الانفعال وضع نفسك في هذا الموقف . واتجاهاتك في الاستجابة إلى الموقف المفترض قد تساعدك في تحديد اسم الانفعال . ضع الأسماء المميزة في المواضع المناسبة من الجدول (١٤١) . وعندما تنتهي من هذا راجع السلسلة كلها لتأكد من أنك راض عن عملك . غير الأسماء إذا رغبت ، ولكن في ضوء ماتستخلصه من النصص القريب للصوت . اكتب أى تعليقات تتصل بالصعوبات التي تواجهها ، والإشارات التي استخدمتها لتمييز الانفعال ودرجة تأكدك من حكمك فإذا كنت متأكدا جداً اكتب «م . ج» ، وإذا كنت متأكدا بدرجة متواضعة اكتب «م» ، وإذا كنت غير متأكد اكتب «غ» ، والآن لا تنظر إلى الجدول حتى تنتهي من الجزء الثاني من التجربة .

### الجزء الثاني :

أكتب في العمود الأول من الجدول (١٤٥٢) العشرين انفعالا بالترتيب الذي يليه عليك المجرب . وانظر الآن إلى مجموعة الصور مرة أخرى . وابعث عن الصورة التي تمثل في رأيك الانفعال الأول . وضع رقم الصور مواجها لانفعال في الجدول . ثم بين درجة تأكيدك من هذا الحكم كما فعلت في الجزء الأول (العمودان ٢ ، ٣) واستمر بنفس الطريقة حتى تنتهي من جميع الصور . وتستطيع أن تغير موضع أى صورة أثناء المراجعة النهائية . ثم سجل في عمود التعليقات ما شعرت به من صعوبات ، وكذلك الإشارات التي ساعدتك على التمييز بين الصور .

وسيزودك المجرب بالرقم الصحيح . عندئذ أكتب الأرقام في العمود (٤) وقارن بين العمود (٤) ، والعمود (٢) لتحديد صحة استجابتك . ثم يطلب المجرب أن يرفع الطلاب ذوو الاستجابات الصحيحة أيديهم ويسجل بمجموع الاستجابات الصحيحة لكل صورة في العمود (٥) ، ثم اكتب عدد الاستجابات د م ج ، متأكد جدا سواء أكان تمييز الصورة صحيحاً أم لا .

### كلمة الختامية

عندما يكتب الطالب تقريره عن هذه التجربة يناقش الأسئلة الآتية :

- ١ - ما مدى نجاحه في تحديد الانفعالات الصحيحة في الصور في القسم الأول وفي حالات الإخفاق ؟ كم مرة قال كلمة تعني تقريباً نفس الشيء ؟ وماهى العلامات التي ساعدته في تسمية الانفعالات ؟ وماهى الصعوبات التي واجهته في عملية التسمية وهل كانت تسميته صحيحة دائماً عندما كانت درجة تأكيده من صحة الاستجابة عالية ؟

٢ — ما الصور التي سهل على الطالب مزاجتها مع الانفعال المقصود؟  
كما يظهر من نتائج المجموعة في الجزء الثاني من التجربة ؟ وما الصور التي  
كثر الخطأ فيها ؟ ما نوع الإشارات التي استخدمت ، وما صعوباته في  
التمييز بين الانفعالات والتعرف عليها ؟ ثم يناقش الصعوبة النفسية لكل  
من جزئي التجربة. أى أيهما أصعب : تعيين أسماء للإنفعالات أم المزاجية  
بين الأسماء والصور ؟ وما هي العلاقة بين درجات التأكد من الحكم كما  
ظهرت من نتائج المجموعة ودقة الاستجابات ؟

٣ — ما اثر هذه النتائج على الإدراك في المواقف الاجتماعية ؟ وعلى  
التنيل أمام الجمهور ؟ وهل يعتقد أن الطالب يستطيع أن يعرف على  
الإنفعالات على نحو أفضل إذا رأى المثلة فعلا أمامه بدلا من رؤية  
صورها ؟ وهل تساعد معرفة الموقف الذي يحدث الاستجابة الانفعالية  
على تمييز الافعال ؟ ولماذا ؟

٤ — ماهي الاستنتاجات التي يستطيع أن يتوصل إليها فيما يتعلق  
بدقة الحكم على الإنفعالات من الصور ؟

## الجدول رقم (١٤١)

رقم	الانفعال	درجة التأكيد	تدائيات	رقم الصورة	الانفعال	درجة التأكيد	تدائيات
A ١				K ١١			
B ٢				L ١٢			
C ٣				M ١٣			
D ٤				N ١٤			
E ٥				O ١٥			
F ٦				P ١٦			
G ٧				Q ١٧			
H ٨				R ١٨			
I ٩				S ١٩			
J ١٠				T ٢٠			

الافعال	رقم الصورة	درجة التأكد	الرقم الصحيح	عدد الاستجابات الصحيحة	عدد ٢٠٠٤ ج	تعليقات

**رقم الصورة والالتصال**

- |                   |                    |
|-------------------|--------------------|
| A — انتباه وانمام | K — طرب            |
| B — تكبر          | L — ألم منك        |
| C — دهشة في سرور  | M — استمعة تواقه   |
| D — فزع مفاجيء    | N — غضب            |
| E — عدم ثقة وحسد  | O — كرب وعذاب      |
| F — خشية          | P — مسخرة واستهزاء |
| G — تحد ومعارضة   | Q — هيام           |
| H — حزن وأسف      | R — ازدراء واحتقار |
| I — رعب           | S — تسلية          |
| J — دهشة وتجب     | T — توسل           |



## التجربة الثامنة والعشرون

### أثر المثيرات الانفعالية على الإدراك

المهدف : تهدف هذه التجربة إلى التحقق من أثر المثيرات الانفعالية سالبة والموجبة على الإدراك عامة وخاصة ما يمس متغيرا الاتساع والتمايز لإدراكيين .

ويقصد بالاتساع الإدراكي نظرة الفرد الإجمالية للوقت الإدراكي بما يحتويه من عناصر مكونة له .

ويقصد بالتمايز الإدراكي نظرة الفرد التحليلية للعناصر المكونة للوقت الإدراكي ثم إعادة تأليفها .

#### الأدوات :

١ - عدد من بطاقات العرض تضم المثيرات اللفظية الانفعالية سالبة وموجبة ومحيدة مصنفة كالآتي :

التجربة الأولى : عدد من البطاقات كتب في كل واحدة منها الكلمة المثيرة للإنفعال أو الكلمة المحايدة للمقابلة لها وذات بخط نسخ كبير وفي أعلى البطاقة وفي أسفل منها ٣ كلمات مما ليس لها معنى كتب كل منها بحروف صغيرة منفصلة .

التجربة الثانية : عدد من البطاقات تضم كل منها الكلمة المثيرة للإنفعال أو الكلمة المحايدة للمقابلة لها بنفس طريقة بطاقات التجربة الأولى وفي أسفل من كل منها أربع كلمات من ذوات القطعين على أن تكتب مقاطع الكلمات غير مرتبة وفي حروف صغيرة .

٢ - جهاز عرض كهربائي يمكن للفاحص التحكم فيه . وشاشة عرض سينمائي .

٣ - كراسة إجابة خاصة ، وقلم جاف أو رصاص .

### الطريقة :

١ - يقوم الفاحص بعد إعداد بطاقات أو شرائح التجربة الأولى بتقديم تعليمات عامة للمفحوصين بعد إعطاء كل منهم كراسة إجابة خاصة قائلا لهم : سوف يعرض عليكم عدد من البطاقات على الشاشة التي أمامك وعليك أن تنظر إلى كل منها وقت عرضها ثم تكتب أشياء معينة مع مراعاة أن تستخدم صفا واحداً لكل بطاقة ولا تناقش زميلك فيما تكتب فلكل استجابته الخاصة به .

٢ - يقدم الفاحص بتقديم تعليمات التجربة الأولى قائلا لهم : سوف يعرض عليكم عدد من البطاقات على التوالي ومطلوب منك أن تنظر إلى البطاقة بمجرد عرضها وعند اختفائها حاول أن تكتب الحرف الأول والآخر من الكلمة المميزة في المكان المخصص لها في ورقة الإجابة ثم كتابة الكلمات ذات الحروف الصغيرة بقدر ما أمكنك رؤيتها . اعمل بسرعة ثم توبة عن الكتابة وانظر إلى الشاشة عند سماعك كلمة استعد استعداداً لعرض البطاقة التالية ، ثم يعرض عليهم بطاقة كنال موضحاً لهم كيفية الأداء .

٣ - يخصص زمن عرض كل بطاقة في التجربة الأولى ١٥ ثانية ويخصص زمن أداء المفحوص في كل بطاقة بعد عرضها ٢٥ ثانية .

مع مراعاة أن الفاحص يبدأ بمرضى بطاقة محايدة يليها بطاقة ذات .

مثير انفعالى سالب ثم محايدة - وهكذا . . ثم على هذا عرض النوع الثانى . بطاقة محايدة - بطاقة ذات مثير انفعالى موجب .

٤ - بعد انتهاء التجربة الأولى يعطى المتحوصين فترة راحة يمد فيها الفاحص جهاز العرض للتجربة الثانية ثم يقدم للمتحوصين تعليمات التجربة قائلا لهم " سوف تعرض عليكم الآن مجموعة جديدة من البطاقات وسوف يكون زمن العرض أطول مما سبق وعليك أن تقوم بالأداء المطلوب أثناء عرض البطاقة على الشاشة وذلك بأن تكتب الحرف الأول والآخر من الكلمة المميزة الكبيرة ثم حاول تكوين كلمات عربية لها معناها مستخدما التماثل ذات الحروف الثانية دون أن تغير من ترتيب حروف المقطع الواحد " . ثم يعرض عليهم الفاحص البطاقة المثال موضحا لهم كيفية الأداء .

٥ - يستغرق زمن عرض وتقديم الاستجابة فى كل بطاقة ١٥ ثانية على أن تعرض بطاقات التجربة الثانية بنفس ترتيب عرض بطاقات التجربة الأولى .

٦ - فى حساب النتائج بمنهج الكلمات المحايدة أساما تحدد عليه قيمة المثيرات الانفعالية السالبة والموجبة بمعنى أنه إذا كانت درجات أو قيمة المثيرات المحايدة أكبر من قيمة أو درجات المثيرات الانفعالية دل هذا على حدوث نقص فى اتساع المجال الإدراكى .

وإذا كانت درجات أو قيمة المثيرات الانفعالية أكبر من قيمة أو درجات المثيرات المحايدة دل هذا على حدوث اتساع فى المجال الإدراكى ( وفى حساب نتائج التجربة الأولى ونفس الشيء بالنسبة للتجربة الثانية ) .

هذا وتعطى درجة لكل حرف من حروف الكلمة التي ليس لها معنى بحسب وضعه في ترتيبه الصحيح حسبما هو مكتوب في بطاقة العرض وذلك بالنسبة للتجربة الأولى وتعطى درجته لكل كلمة أمكن تكوينها باستخدام مقاطع الكلمات في التجربة الثانية ، وتسجل الدرجات في الخانة المخصصة أمام استجابة كل بطاقة .

### كتابة التقرير:

يستعين الطالب في كتابته للتقرير بالبحوث السابقة في هذا المجال ومن أمثلتها :

الدراسة التجريبية التي أجراها الدكتور سيد أحمد عثمان في البيئة الأمريكية عام ١٩٦٤ على أثر التهديد على الإدراك وأثبتت دراسته أنه تحت تأثير التهديد فإن المجال الإدراكي للفرد يميل إلى الضيق وإلى نقص المقدرة على التمايز في نفس المجال الإدراكي ومن الدراسات التجريبية التي تناولت الإدراك كمتغير تابع تحاول معرفة تأثيره بمتغيرات أخرى مستقلة . الدراسة للتجريبية التي أجراها د . عاطف العطيني عام ١٩٧٠ ، على البيئة المصرية . حيث حاولت هذه الدراسة تبين أثر المثيرات الانفعالية السالبة ( الحزن - الحزن ... الخ ) على الإدراك بالنسبة للذكور والآنثى .

هذا وقد حدد الباحث ثلاثة فروض حاول التحقق من صحتها بمجموعة عمل تجريبية تضمنت تجربتين رئيسيتين .

الأولى : تحاول تبين أثر المثيرات الانفعالية على متغير الاتساع الإدراكي ( ويقصد بالاتساع الإدراكي قدرة الفرد على إدراك الملوء ككل ) .

الثانية : تحاول تبين أثر المثيرات الانفعالية على متغير التباين الإدراكي .  
( ويقصد بالتباين الإدراكي تحليل الفرد للوقف إلى عناصره ، إعادة  
تركيبها في صورة كلية ) .

.. واستخدم الباحث عدداً من الكلمات كثيرات الانفعالية تنقسم بدورها  
إلى مثيرات لانفعالات سالبة ومثيرات لانفعالات موجبة .. ويقابل كل  
منها مثير لفظي محايد ( أى مثير لا يستثير لدى الفرد حالة انفعالية ) وذلك  
كى يقارن أداء الفرد مع نفسه تحت تأثير الانفعال سالباً أو موجباً وتحت  
تأثير بعده عن تلك المثيرات الانفعالية .. على أن يصاحب هذه المثيرات  
اللفظية ، حروف كلمات في التجربة الأولى ومقاطع كلمات في التجربة  
الثانية ، حيث يطلب من المفحوص أثناء عرض المثير أداء معنياً يمكن  
قياسه بعد ذلك .

وقد تمحدد عدد المثيرات اللفظية في كلتا التجربتين ب ( ٦٢ ) مثيراً لفظياً  
منها اثنان استخدمتا كمتالين لتوضيح الأداء المطلوب من أفراد العينة  
التجريبية .. كذلك حدد زمن عرض كل بطاقة تضم مثيراً لفظياً وزمن  
الاستجابة التى يقدمها المفحوص .

وتوصلت الدراسة التجريبية من خلال محاولتها التحقق من صحة  
الفروض المقدمة أولاً ضمن ما توصلت إليه وبعد إخضاع النتائج لحطة  
تحليلات إحصائية إلى :

١ - المثيرات الانفعالية السالبة لها تأثيرها السالب على اتساع المجال  
الإدراكي .

- ٢ - المثيرات الانفعالية الموجبة لها تأثيرها الموجب على اتساع المجال الإدراكي .
- ٣ - المثيرات الانفعالية الموجبة لها تأثيرها السلب على مقدرة التمايز الإدراكي .
- ٤ - لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين عيقتي الذكور والإناث تحت تأثير المثيرات الانفعالية السالبة والموجبة على المجال الإدراكي .

## التجربة التاسعة والعشرون

### المخاوف الشائعة

هذا مقياس لمدى معرفتك بنفسك ، ومدى خوفك من كل من الأشياء التالية ضع دائرة حول الأكمة التي تحدد درجة خوفك (لا أخاف ، أخاف قليلاً جداً ، أخاف قليلاً ، أخاف بدرجة متوسطة ، أخاف كثيراً ، أخاف كثيراً جداً ، أفرع ) .

- |                              |                              |
|------------------------------|------------------------------|
| ١ - الأشياء الحادة           | ٢ - أن أكون مسافراً في سيارة |
| ٣ - الجثث                    | ٤ - الاختناق                 |
| ٥ - الرسوب في اختبار         | ٦ - أن أبدو أبلها أو عيظا    |
| ٧ - أن أكون مسافراً في طائرة | ٨ - الديدان                  |
| ٩ - المجادلة مع الوالدين     | ١٠ - الفيران                 |
| ١١ - الحياة بعد الموت        | ١٢ - الحقن تحت الجلد         |
| ١٣ - أن أنعرض للنقد          | ١٤ - أن أقابل شخصاً لأول مرة |
| ١٥ - ركوب المراجيح           | ١٦ - أن أترك وحيداً          |
| ١٧ - ارتكاب الأخطاء          | ١٨ - أن يساء فهمي            |

- ١٩ - الموت ٢٠ - الدخول في عراك
- ٢١ - الأماكن المزدحمة ٢٢ - الدم
- ٢٣ - الأماكن المرتفعة ٢٤ - أن أكون قائدا
- ٢٥ - السباحة بمفردى ٢٦ - المرض
- ٢٧ - أن أوجد مع سكارى
- ٢٨ - أن يتعرض من أحب للمرض أو الإصابة
- ٢٩ - أن أكون حساساً ٣٠ - أن أقود سيارة
- ٣١ - أن أقابل السلطات ٣٢ - المرض العقلي
- ٣٣ - الأماكن المظلمة ٣٤ - نوبة في زورق
- ٣٥ - العنكبوت ٣٦ - العاصفة الرعدية
- ٣٧ - ألا أكون ناجحاً ٣٨ - الثعابين
- ٣٩ - المقابر ٤٠ - الكلام أمام جماعة
- ٤١ - رؤية مشجرة ٤٢ - موت من أحب
- ٤٣ - الأماكن المظلمة ٤٤ - الكلاب الفرية
- ٤٥ - لقاء مع عضو من الجنس الآخر
- ٤٦ - المياه العميقة ٤٧ - الحشرات اللادغة
- ٤٨ - فقدان العمل ٤٩ - الموت المفاجيء أو المبكر
- ٥٠ - حوادث السيارات .

تسمى هذه الأداة قائمة مسح المخاوف Fear Survey Schedule وقد وضعها د جير J. H Geer ، عام ١٩٦٥ كوسيلة للبحث العلمى تزودنا بمقياس تقريبي للمخاوف الظاهرة ، وقد عرف الباحث الخوف بأنه « استجابة انفعالية سلبية يثيرها مثير محدد نسبياً » .

وعند تصحيح الاجابات تعطى الإجابة لا أخاف صفراً ، وأخاف قليلاً جداً ١ ، وأخاف قليلاً ٢ ، وأخاف بدرجة متوسطة ٣ ، وأخاف كثيراً ٤ ، أخاف كثيراً جداً ٥ ، أفزع ٦ ، وقد أسفرت إحدى الدراسات عن أن متوسط درجات عينة من طلاب مدخل علم النفس ( $n = 161$ ) هي ١٠.٢ في إحدى الجملعات الأمريكية ، ومتوسط الطالبات ٧.٥٨ ( $n = 109$ ) وأن هذا الفرق بين الجنسين دال إحصائياً .

ولقد استخلص الباحث من هذه النتائج أن المخاوف شائعة بين الطلاب ، وأن كثيراً من الطلاب قرروا أن ثمة موضوعاً أو أكثر يخيفهم بشدة ، ولم يقرر طالب واحد أنه ليست لديه مخاوف .

ولقد قدر الباحث صدق هذه الأداة بملاحظة سلوك الطلاب في العمل خلال مواجهتهم لمثيرات ترتبط بالمخاوف التي حددوا موقفهم أزاءها على الأداة ، ففي عدة دراسات استخدم الكلب والفئران كمثيرات خفيفة ، واتضح أن المقصورين ذوي المخاوف الأكثر أظهروا سلوك الخوف بدرجة أكبر من دونهم ، ومن بين المقاييس التي استخدمت لإظهار هذا الفرق ما يأتي :

- ١ - الزمن الذي استغرقه الفرد ليلس المثير أو يقترب منه .
- ٢ - قصر وطول المسافة الفاصلة بين الفرد والمثير .
- ٣ - تقدير المقصور من خوفه عندما يقترب من المثير وتقدير المحرب لهذا الخوف .
- ٤ - تحديد المقصور لشاعره على قائمة من الصفات .



## المراجع

- ١ - جابر عبد الحميد جابر ، محمد مصطفى الشعيبي : القوي النفسي والتكيف الاجتماعي ، دار النهضة العربية ، القاهرة سنة ١٩٦٢ .
- ٢ - جابر عبد الحميد جابر ، دراسة مسحية للتحايف الشائعة لدى عينة من القطرين وغير القطرين من الجنسين ، الفصل ١٩ من كتاب دراسات في الشخصية العربية ، كتاب سبق ذكره .
- ٣ - محمد عاطف العطيف : أثر الشحنة الانفعالية على الادراك ، رسالة ماجستير . كلية التربية ، جامعة عين شمس سنة ١٩٧٠ .
- 4 - T. H. Geer, The development of a scale to measure Fear Behavior. Research and Therapy, 1966, 3, 44 - 53.
- 5 - S. A. Osman, Investigation of Some Effects of Threat on Perception (Ph. D. Dissertation) Illinois Univers., 1964.
- 6 - M. A. Tinker and W. A. Russell, Introduction to methods in Experimental Psychology (third ed.) Appllon - Century, Crofts, Inc., N. Y.



## الفصل الخامس عشر

### دافعية الإنجاز

#### التجربة الثلاثون

إذا طلبت من إنسان أن يعرف الدافعية أو الدوافع فسوف تحصل على إجابات من قبيل الدوافع هي سبب السلوك .. أو هي ما يحمل الناس على القيام بأعمال وأنشطة مختلفة .

وهذه إجابات صحيحة . وعالم النفس يعتبر السلوك مدفوعا حين يلاحظ تغيرا في مستوى النشاط أى حين ينشط السلوك وحين يتم التركيز أو بالاتجاه أو التنظيم لتحقيق هدف ، أى حين تكون استجابات الفرد متقاة وليست عشوائية .

ماهى الدوافع التى يستجيب لها الناس ؟ فى محاولة للإجابة عن هذا السؤال يبرز ما كيلاند McClelland أربعة أنماط من التغيرات الدافعية، أو أربعة مصادر للمعلومات عنها هى :

- ١- المطالب الموقفية أو الضغوط - الظروف السابقة كوخزات الجوع ويمكن أن تكون هذه بيولوجية أو اجتماعية .
- ٢- الخوافز - الحالات النهائية أو الأهداف التى توقف السلوك للمدفع وهذه أكثر استقرارا من المطالب الموقفية .
- ٣- نزعات الدافع - التوجهات المعتادة نحو الأهداف كالإنجاز والسلطة والالتقاء .

٤ - المقصد والاستثارة الدافعية والاختيار - وهي حالات الاستثارة الدافعية المؤقتة . وتأثر هذه الاختيارات بقيمة النجاح ، وتوقع تحقيقه ، وشدة نزوات الدافع السابقة .

وقد تناول علماء النفس بالدراسة موضوع الدوافع واستخدموا مفاهيم مختلفة لتفسير الدوافع الإنسانية ومنها الغريزة ، والحاجات النفسية المكسبة ، والتعزيز الثانوي . ولقد انتقد ريد وليست *Beane & Lipsitt* هذه الأفكار على أساس أنها دائرية ضمن نقاش لأن لدينا غريزة المقابلة كما انتقدها على أساس ما بها من نقص من حيث الدقة . وعلى سبيل المثال فإنهما يريان أن كثيرا من الدراسات التي أجريت على التعزيز الثانوي يمكن أن تفسر وعلى نحو أكثر دقة نتائجها عن طريق المثيرات الشرطية وخاصيتها الاستثنائية . وتفسير الدوافع على أساس مفاهيم استعادة التوازن الجبوى واستبعاد الحقل الفسيولوجي ، وانقاس التوتر أو خفض الحاجة ولم جرا قد يكون مناسباً بالنسبة لدوافع البقاء والأمن القريبين ولكنه لا يناسب دوافع الإشباع والاستثارة *Salis Ration and stimulation motives* التي تتضمن أو تستلزم زيادة التوتر، والوفرة التي تمتد دوافع القصور والنقص وتتجاوزها . ولنتقل الآن لتناول دافعية الانجاز من حيث النظرية ومن حيث القياس .

ونظرية دافعية الانجاز توع من النظريات النفسية التي ظهرت بنورها في فكر طولمان وليفين في الثلاثينات من هذا القرن . وتطورت النظرية في الوقت الحاضر من خلال الدراسات التي قام بها ماكغيلاند وانكسون وغيرهما من العلاقة بين الأداء والفرق في قوة دافعية الانجاز . وتطبق نظرية دافعية الانجاز وفقا لما يراه انكسون وتصدق على مجال محدود .

وهو المجال الذي يعرف فيه الفرد أن أدائه سوف يقوم تقويميا ذاتيا أو من قبل الآخرين في ضوء معايير الامتياز وأن نتائج أفعاله سوف تقوم تقويميا موجبا (نجاح) أو تقويميا سالبا (إخفاق). وللمسلم الأساسى هو أنه يمكن إبراز قوة دافعية الانجاز أو الميل إلى تحقيق النجاح من خلال أفعال معينة .

$$\text{الميل إلى تحقيق النجاح } T_s = \text{الدافع للنجاح } M_s \times \text{توقع النجاح } I_s \\ I_s \times \text{القيمة الحافزة للنجاح } P_s$$

ويتوقف النجاح أو الاحتمال الذاتى للنجاح ، والقيمة الحافزة للنجاح على خبرة الفرد الماضية في مواقف مشابهة للموقف الحاضر ، وهى متغيرات موقفية متغيرة .

وتمة مسلة هامة خاصة بالنسبة للقيمة الحافزة للنجاح في نشاط معين ، وهى أن القيمة الحافزة للنجاح في عمل تساوى صعوبة العمل الظاهرة ، فإذا كان العمل سهلا جدا ويتوقع الشخص نجاحا تاما فيه ، تكون قيمة حافز النجاح منخفضة ، وإذا كان العمل صعبا جدا ، واحتمال النجاح منخفضا فإن قيمة حافز النجاح تكون عالية ويتلخص هذا جبريا في الصيغة الآتية :-

$$\text{القيمة الحافزة للنجاح } I_s = 1 - \text{توقع النجاح } P_s$$

ولكى تفهم أن محددات الميل إلى تحقيق النجاح هى دافع لإنجاز مستقر بدرجة معقولة ، وتوقع النجاح وقيمة حافز النجاح ولكى تفهم العلاقة بين هذه المتغيرات والميل إلى تحقيق النجاح عليك أن تسجل الأرقام.

المناسبة لشخصين أحدهما دافعيته للنجاح منخفضة والآخر دافعيته للنجاح عالية :

$$T_g = M_g \times P_g \times I_g$$

العمل	(توقع النجاح) $P_g$	(القيمة المحافزة للنجاح) $I_g$	حين يكون $M_g = 1$
سهل	٩٠	١٠	
متوسط	٥٠		
صعب	١٠		

وبعد إتمام الجدول أجب عن الأسئلة الآتية :

- عند أى مستوى من مستويات صعوبة العمل يكون الميل إلى تحقيق النجاح أقوى ؟

- ماذا يحدث حين يكون الدافع للنجاح قويا نسبيا ؟  
( أنظر العمود الأخير بعد تكلفة النقص )

- عند أى مستوى من مستويات الصعوبة يظهر أكبر فرق بين الدافع الارتفاع للنجاح والدافع المنخفض ؟

وتستطيع الآن أن تفهم لماذا يذهب أنتكسون (١٩٦٤) إلى أنه حين يواجه الفرد سلسلة من الأعمال التى تختلف في صعوبتها الظاهرة ( $P_g$ ) ويطلب منه أن يختار العمل الذى يرغب فى أدائه ، فإنه يفضل الأعمال

ذات الصعوبة المتوسطة (ذات المخاطرة المتوسطة) حين يكون دافع الإنجاز قوياً جداً عنه حين يكون ضعيفاً جداً .

وتفترض النظرية أيضاً أنه بالإضافة إلى النزعة العامة المستقرة نسبياً لتحقيق النجاح (  $M_S$  ) ، هناك أيضاً نزعة عامة لتجنب الإخفاق ، أو الدافع لتجنب الإخفاق (  $M_{AF}$  ) وبالمثل يمكن أن تكتب المعادلة على النحو الآتي :

$$T_{-F} = M_{AF} \times P_F \times I_F$$

حيث تكون

$T_{-F}$  = النزعة لتجنب الإخفاق وهي وظيفة للتغيرات الآتية :  
الدافع لتجنب الإخفاق (  $M_{AF}$  ) ، وتوقع الإخفاق (  $P_F$  ) ، وقيمة  
حاضر الإخفاق السلبي (  $I_F$  ) .

ومرة أخرى هناك مسلم خاص هو أن :

$$I_F = - P_S$$

أي أن توقع الإخفاق يكون قوياً حين يكون توقع النجاح ضعيفاً والعكس بالعكس ، أي أن توقع النجاح زائد توقع الإخفاق  $P_F$  يساوي واحد ، أي أن مجموعها يساوي واحد صحيح ، وللبيل إلى تجنب الإخفاق هو ميل متماومة أداء النشاط لآله من المتوقع أن يؤدي هذا الأداء إلى الإخفاق .

ويجمع للبيل الناتج نحو الإنجاز بين ميلين اللبيل إلى تحقيق

السجاح ( $T_s$ ) والميل إلى تجنب الإخفاق ( $T_{-F}$ ) ويمكن التعبير عنه جبرياً على النحو الآتي :-

$$(M_{Is} \times P_s \times I_s) + (M_{AF} \times P_F \times I_F) \\ T_s + T_{-F} =$$

وبإبدال التعريفات الجبرية لتحل محل  $I_F$  ،  $I_s$

تصبح المعادلة

$$T_s + T_{-F} = (M_s - M_{AF}) \times [(P_s \times (1 - P_s))] \\ (\text{Atkinson \& Feather, 1966, p. 333})$$

إن هذا النموذج يفترض أن هناك علاقة عكسية مباشرة بين احتمال السجاح وبين الحافز في سياق الإنجاز وهذا معقول ومشروع كمدخل لبناء النموذج ، ولكن البعض يتساءل عما إذا كانت العلاقة خطية ، وما إذا كان الحافز ينبغي أن يساوى  $(1 - P_s)$  (Heckhausen, 1968) . وبالرغم من هذا فإن هذه النظرية قد تطورت نتيجة لعدد كبير من الدراسات الإمبريقية ، وقد أثار عددًا هائلاً آخر وأنها تزودنا بإطار لدراسة دافعية الانجاز يقوم به الطلاب .

#### تسمية دافعية الانجاز :

يرى فيروف (Veroff 1969) أن دافعية الإنجاز هي الميل أو النزعة العامة للسلوك فيما يتصل بأهداف الإنجاز ، وتعرف على أساس التنافس مع معايير الامتياز ولكنه يميز بين نمطين من دافعية الإنجاز هما :-



١ - دافعية الانجاز الاستقلالية. Autonomous achievement m.

حيث يتنافس الفرد مع معاييرهِ هو ، أى أن المعايير الشخصية التى ينمئها الشخص تكون أساسيه .

٢ - دافعية الانجاز الإجتماعية. Social achievement, m.

حيث يكون التنافس مع المعايير التى يضعها الآخرون ، أى أن مستويات الامتياز تستند إل المقارنة الاجتماعية .

لن نصنيف الأطفال وتقسيمهم على أساس قوة دافعية الانجاز وضعفها لا يكفي فى نظر فيروف إذ أن علينا أن نحدد نوع دافعية الانجاز عند القيام بهذا التصنيف .

مراحل النمو :

يحدد فيروف ثلاثة مراحل نمو دافعية الإنجاز هى :

١ - التنافس الاستقلالى .

إن النمو من خلال الإنجازات الاستقلالية فى الطفولة المبكرة ، يعنى أن الإنجاز الذاتى الحسنى التنظيم يظهر حين يبلغ الطفل ما بين ١٥ر ، ٢٥ر .  
حاما من العمر ، أى مع ظهور اللغة ونمو المهارات والقدرات .

٢ - المقارنة الاجتماعية فى الإنجاز:

هذه عملية تجيء بعد ذلك لأنها تنبئ على التوجه الذى يتكون لدى الطفل نحو أهدافه إن التمرکز حول الذات لابد أن يكون قد تناقص إلى حد ما قبل أن يستطيع الطفل أن يقارن أداءه بأداء الآخرين . والمقارنة

الاجتماعية وظيفية للطفل حيث أنها تزوده بالمعلومات والمعايير التي تيسر الأداء السليم .

٣- تكامل دافعية الإنجاز الاستقلالية مع الكفاح في المقارنة الاجتماعية .

إن هذين الدافعين منفصلان . ويستخدمان في الموقف المناسب . كما في التوجه الناضج للإنجاز ، هذا التوجه الذي يوفق بين المعايير الشخصية للإنجاز والمعايير الاجتماعية ولا يضحى بالأولى لحساب الثانية . وهذه المراحل متتابعة ومنظمة تنظيماً هرمياً من حيث أن النمو في إحداها وافتقانه ضروري للنمو في المرحلة التالية والنجاح فيها .

ومن هذا التصور لتطوّر دافعية الإنجاز ، ومن التابع الأمثل لتطوّر يستطيع فيروفي أن يتصور أتماطاً إنجازية مختلفة من البشر نعرضها فيما يلي في صورة مبسطة ولقد تناولها فيروفي في مقال له نشر عام ١٩٦٩ تناولاً يتم بالبصيرة والنفاذ .

ولاجتياز كل مرحلة على نحو ناجح يرى فيروفي أن هناك زمناً أمثل لمطالب سلوكية معينة للطفل فلاتقان الاستقلال الذاتي بنجاح على سبيل المثال يحتاج الطفل إلى حرية تناول البيئة ، أي أن تتاح له البيئة في حرية ، ويحتاج إلى استشارة لفعله المستقل ودعمه على أن يكون توقيت هذا كله مناسباً جداً بحيث يتضمن ما ينجزه الطفل جهداً ومثابة .

#### المقاييس :

يعتقد فيروفي أنه إذا قدر الفرد اهتمام الطفل بتكرار الأعمال التي ينجح فيها وتلك التي يخفق فيها ، فإن تواتر الأعمال التحديّة للطفل

ومقدار هذا التواتر يعكس نزعة للإيجاز . والأعمال المتحدية أو المخاطرات المحسوبة تقع بين الأشياء المؤكدة ( بطيئة الحلال أستطيع بسهولة أن أعمل هذا ) والفرص الخارجية المتاحة ( هذا عمل صعب جدا بالنسبة لي ) . وتقوم مقاييس فيروف على أساس نظري وضعه انكسون وآخرون كما تقوم على الدراسات الأميركية التي قام بها كراندل ورايسن ( ١٩٦٠ ) للاختيارات المتكررة للأطفال .

وسوف نستخدم ثلاثة من أعماله الأربعة الخاصة بدافعية الانجاز الاستقلالية ومقياسا لدافعية الانجاز الاجتماعية في التجربة الآتية : -

# جدول (١٥١)

بين أنماط التوجه الإنجازي الذي يقوم على مدخل التو

الأنماط	مرحلة الإستقلال	مرحلة المقارنة الاجتماعية	مرحلة التكامل
١- توجه إنجازي متكامل	+	+	+
٢- توجه تناقصي	+	±	-
٣- خوف من التوجه للإخفاق (أ) خوف من التوجه للإخفاق (ب)	+	-	-
٤- خوف من التوجه للنجاح	±	+	-
٥- توجه إنجازي منخفض (أ) توجه إنجازي منخفض (ب)	±	-	-

ولقد أبرز ماكيلاند (١٩٥٨) ثلاثة طرق أساسية لقياس الدافعية الإنسانية وهي : (أ) أن نسأل المفحوص على نحو مباشر أو غير مباشر عن دوافعه . (ب) أن نحصل على حكم عام على الدافعية أو على تقديرات كلية من ملاحظين خارجيين . (ج) أن نسجل علامات سلوكية نوعية أو محددة للدافعية بمثابة الاستجابات الفسيولوجية أو الأداء أو الإدراك أو التداعي أو الحركات التمييزية . ويشيع استخدام القصص التي يرويها الأفراد كاستجابة للصور في البحوث ويدخل هذا الأسلوب في الطريقة الثالثة . ويستخدم فيرووف الاختيارات المتكررة كقياس للدافعية الانجاز الاستقلالي ، كما يستخدم مستوى الطموح المعيارى في الاختبار كقياس لدافعية الإنجاز الاجتماعى ، ويستخدم أسلوب القصص (دافعية الإنجاز التخيلى) لتقدير دافعية الإنجاز الشكامل .

### المشكلة والفروض :

تناول هذه الدراسة مستينة بمقاييس فيرووف للإنجاز (١٩٦٩) ، الفروق بين الجنسين وبين الجماعات العمرية كما تدرس نواحى التشابه بينها في نوعين من دافعية الإنجاز ، كما تدرس العلاقة بين النوعين : دافعية الإنجاز الاستقلالي والتي تتضمن تنافساً مع معايير الامتياز الشخصية المثثلة . ودافعية الإنجاز الاجتماعى حيث تقوم معايير الامتياز على المقارنة الاجتماعية ويحصل الطفل على درجة عالية في دافعية الانجاز إذا اختار أن يكرر عملاً يتحده تحدياً متوسطاً ، بدلاً من أن يختار عملاً سهلاً جداً ، أو عملاً صعباً جداً . ( لاحظ أن اختيار أصعب الأعمال لا يدل على توجه عالٍ في دافعية الانجاز ) .

١ - يحصل البنون إذا قورنوا ببنات على درجات أعلى في دافعية الانجاز الاستقلالي أو أقل أو قد لا يختلفون عنهم .

٢ — يحصل البنون إذا قورنوا بالبنات على درجات أعلى في دافعية الانجاز الاجتماعي أو أقل أو قد لا يختلفون عنهم .

٣ — يتميز الأطفال الأكبر سناً إذا قورنوا بمن يصغرونهم بدافعية إنجاز استقلالية أعلى أو أقل أو قد لا تختلف المجموعة الأولى عن الثانية .

٤ — يتميز الأطفال الأكبر سناً بدافعية إنجاز اجتماعي أقوى من الأطفال الأصغر سناً أو أضعف أو قد لا يختلفون عنهم .

٥ — يختار الأطفال ذوو دافعية الانجاز الاستقلالي العالية إذا قورنوا بمن دونهم أعمالاً سهلة أو متوسطة أو صعبة في مقياس دافعية الانجاز الاجتماعي .

٦ — هل تتسق نتائجك مع نتائج فيروف ؟

#### الطريقة :

المعينة : تألب من مجموعة من البنين وأخرى من البنات من صفين مختلفين على الأقل بفارق طامين كالصنف الثاني الابتدائي والصنف الرابع .

المواد : — خرز من البلاستيك .

— إناء كبير أو صندوق من الورق المقوى .

— دلو طلاء أو دلو غسيل ( سلة ) .

— كرة من البلاستيك أو المطاط .

— حصيرة عليها شرائط موداء عرستها بوحدة واحد ملصقة

على مسافات يفصل كل شريط عن الآخر فدمان .

— ستة أوراق بها أشكال عددها على الترتيب ٢، ٥، ٧، ٩ .

١١، ١٧ ( أنظر الشكل رقم ١٥ و ١٠ ) .

— أغلفة أو ظروف بعرض ٥ بوصة وطول ٧ بوصات .

— مجموعة من الألغاز لها مستويات صعوبة ثلاث ( أنظر الشكل

رقم ٢٠ و ١٥ ) .

— قلم أحمر .

— أوراق لتسجيل البيانات وتبويبها .

الإجراءات : يستخدم مسح كل طفل ثلاثة أعمال لقياس دافعية الانجاز الاستقلالي وهي من أعمال فيروف وعلا واحداً لقياس دافعية الانجاز الاجتماعي بالترتيب الذي سنعرضه بعد قليل . ويتألف كل عمل من أعمال الانجاز الاستقلالي من عرض لبنود تدرج من السهل إلى الصعب . يبدأ الطفل بعمل سهل جداً ويتقدم على نحو تدريجي حتى يخفق في بتدين متتاليين في ذلك العمل ويكون للطفل عندئذ الخيار في تكرار أحد البدائل الأربع الآتية الممكنة : النجاح الأول ، النجاح الأخير ، الإخفاق الأول ، أو الإخفاق الثاني . ووفقاً لنظرية القيمة المتوقعة القائلة بأن دافعية الإنجاز تكون في أعلى درجاتها حين يكون احتمال النجاح ٥٠٪ ، ويعطى الطفل درجة واحدة تدل على دافعيته للإنجاز حين يختار الطفل إعادة أو تكرار أول بند أخفق فيه ، أو آخر بند نجح فيه . ويعطى الطفل صفراً إذا اختار أن يكرر أسهل عمل أو الإخفاق الثاني . ثم تجمع درجات الطفل في الأعمال الثلاثة ويكون المجموع هو درجة الطفل في دافعية الإنجاز الاستقلالي . ( والمدى في

التجربة الحالية = من صفر إلى ٣) . وعلى الطفل أن يختار بالنسبة للعمل الاجتماعى المقارن ، أن يحل ألغازا سهلة أو متوسطة أو صعبة بالنسبة للأطفال فى صفه . واختيار اللز المتوسط الصعوبة يفسر على أنه إظهار لدافعية لإنجاز عالية .

ونورد فيما يلى تعليمات مقاييس دافعية الإنجاز .

تعليمات لاستخدام مقاييس دافعية الإنجاز الاستقلالى :

الحرز

المواد

مئة خيوط من الحرز من أشكال وألوان مختلفة

( Y = أصفر P = بنفسجى R = أحمر  
B = أزرق LB = أزرق فاتح DB = أزرق داكن  
G = أخضر PK = بنى O = برتقالى )

١. (P) (P)

٢. (Y) (G) (Y)

٣. (PK) (G) (R) (PK)

٤. (PK) (R) (G) (DB) (B)

٥. (DB) (R) (O) (DB) (Y) (R) (LB)

٦. (PK) (Y) (R) (DB) (PK) (G) (P) (PK) (R)

تعليمات : - إن أول عمل ستقوم به هو ما ستفعله بهذه الحرزات .  
أنت ترى بأنها ذات ألوان مختلفة ، وأنها تختلف من ناحية أخرى .



بعضها مستدير (وعلى المجرب أن يمرض مثالا يوضح ذلك). وهذه  
الخرزة لها حروف كالأكورديون، وهذه تشبه الفانوس. كيف نضعها  
بما ونعمل منها أشياء مختلفة. هذه هي اللعبة. سوف أعرض عليك  
خرزا وضع معا. وسوف تنظر إليه بدقة وعناية لأنى سأخفيه بعد ذلك  
وراء ظهري وعليك بعد أن أخفيه أن تعمل سلسلة من الخرز شبيها بتلك  
التي عرضتها عليك وسوف ترى بعد ذلك هل السلسلة التي عملتها تشبه  
السلسلة التي عرضتها عليك أم لا تشبهها ؟

أعرض اليك (١) - تأكد أن خرز الطفل ليس في متناول يده . وقل  
الطفل . أنظر إلى هذه السلسلة بعناية ودقة (وبعد خمس ثوان أخفها  
وراء ظهرك) والآن عليك أن تعمل سلسلة تشبه سلسلتى (أقدم للطفل  
بمجموعة من الخرز وانتظر حتى يتم العمل إذا كان هناك أى شك فى ذلك  
اسأل) . هل انتهيت من العمل ؟

(لكى تقوم الطفل أعرض عليه النموذج واسأله عما يراها) . هل  
سلسلتك تشبه سلسلتى ؟ (إذا أجاب الطفل بنعم أولا متسرعا أضف) :  
« انظر إليهما بعناية ودقة » .

### مواقف ممكنة

- ١ - (إذا أجاب الطفل بنعم على سلسلة صحيحة ، بين مواءمتك )  
« نعم إن سلسلتك من الخرز تشبه سلسلتى » .
- ٢ - (إذا قال الطفل نعم بالنسبة لسلسلة غير صحيحة ، بين له  
عدم مواءمتك )

« لا إنها لا تشبه سلسلتى وذلك لأن ... » .

٣ - (إذا قال الطفل لا بالنسبة لسلسلة خطأ قل) .

« هذا صحيح أن سلسلتك من الخرز لا تشبه سلسلتي وذلك لأن ... » .

٤ - (إذا قال الطفل لا لسلسلة صحيحة قل)

« نعم ، إن سلسلتك تشبه سلسلتي ، ألق عليها نظرة أخرى . » .

( خذ الخرز من الطفل وأخرجه من الحيط وضعه في صندوق الطفل ،

أخفى خرزك ، خذ السلسلة الثانية من الخرز وقل ) .

« حسنا ، وعنا نجرب هذه السلسلة ... الخ » .

( وفي كل مرة ينجح فيها الطفل ، انتقل إلى السلسلة التي تليها ، وبعد

أن يخفق الطفل مرتين ، اعرض عليه البند الأول ، وآخر بند ينجح فيه .

وأول بند أخفق فيه ، والبند الذي أخفق فيه إخفاقه الثاني وقل ) .

« والآن دعنا نعمل سلسلة أخرى من الخرز . تستطيع أن تجرب

إحدى هذه السلاسل . تذكر أن هذه السلسلة كانت سهلة تماماً بالنسبة

لك ، وهذه السلسلة لم تكن سهلة جداً ولكنك عملتها بطريقة صحيحة ،

وهذه السلسلة كانت صعبة بالنسبة لك ، وهذه كانت صعبة جداً والآن

ما هي السلسلة التي تحب أن تجرب عليها مرة أخرى ؟ » .

( وبعد أن يختار الطفل إحدى هذه السلاسل ، أئم له فرصة أخرى

ليجرب « وسواء نجح أو لم ينجح قل له مشجماً هذا أداء حسن ) .

التدريب على السلة :

للسواد

- دلو للفسيل أو الطلاء فارغاً .

- كرة مطاطية صغيرة مناسبة أو فيضات من البلاستيك .

- حصيرة تفرش على الأرض بجوار الدلو وعليها علامات بشرائط سوداء عرضها بوصة على بعد قدمين وأربعة أقدام وستة أقدام وثمانية أقدام ... الخ ويقف الطفل خلف العلامة . ويمكن استخدام الفيشات أو الماركات مع الأطفال الأكبر سناً والأكثر مهارة .

### التعليقات :

و العمل الثاني الذي ستقوم به هو لعبة يجب أن يلعبها أطفال كثيرين بالمدرسة . عليك أن ترى الكرة في السلة وأنت واقف خلف هذه الخطوط . دعنا نبدأ من أقرب الخطوط إلى السلة ( الدلو ) . ( اطلب من الطفل أن يقف وأصابع قدميه خلف الخط الأول ) . وحاول الآن أن تقذف بالكرة لتدخل السلة .

وحين يتحقق الطفل قل له : حسنا هذا هو .

( أشر إلى الخط الثاني ) والآن قف خلف الخط الثاني وارى بالكرة لتدخل السلة ... الخ .

وبعد أن يتحقق الطفل مرتين ، اتحنى بالطفل جانبا وقل له : انتبه لما أقول دعنا نضرب الكرة نحو السلة أو الدلو مرة أخرى . قد تستطيع أن تقوم بهذا التصويب من خلف أحد هذه الخطوط . تذكر أن التصويب من هنا كان سهلا جداً ، أى كان السهل وضع الكرة في السلة . ومن هذا الخط لم يكن العمل بهذه السهولة ولكنك وضعت الكرة في السلة ومن خط هذا الخط كان هذا العمل صعبا بالنسبة لك ، ومن هذا الخط صعبا جدا بالنسبة لك . والآن من أى الخطوط أو المواقع تود أن تحاول مرة أخرى ؟

( وبعد أن يختار الطفل ، اتح له فرصة أخرى ليعمل ما اختاره وبعد أن ينتهي من ذلك قل له أحسنت سواء أخطأ أو أصاب ) .

تذكر الصور .

## المواد

ست صفحات عليها الأشكال ١٧ ، ١١ ، ٩ ، ٧ ، ٥ ، ٣ مرسومة أو ملصقة وينبغي أن تكون الأشياء مما يسهل على الشخص تمييزه والتعرف عليه .

### التعليقات :

• والآن دعنا نلعب لعبة مختلفة ، في الجانب الآخر من كل صفحة توجد صور لأشياء مختلفة . وحين أقلب الورقة عليك أن تنظر إلى الصور بعناية ودقة وتحاول أن تذكرها ، وذلك لأنني سأقلب الورقة حالا بحيث لا نستطيع رؤية الصور وعندها أخبرني بالصور التي رأيها .

والآن دعنا ننظر إلى هذه الصفحة أولا .

( أشر للصور الواردة في الصفحة صورة صورة وقل ) .

• هذه كلها . . . . .

( دع الطفل ينهي أو يكمل العبارة . إذا تردد الطفل زوده باسم الشيء . وبعد أن يسمي الطفل جميع الأشياء قل ) .

• والآن أنظر بدقة ، لأنني سوف أقلب الصفحة حالا . .

( بعد خمس ثوان أقلب للصفحة ) .

• والآن قل لي ما هي الصور التي رأيها ؟ . .

( قد ترغب في تسجيل الأشياء التي سماها الطفل . أئخذ للطفل زمنا كافيا حتى ينتهي من التذكر . وإذا كان هناك شك في قول الطفل لكل ما يتذكره سه . . هل قلت كل ما تذكره ؟ هل انتهيت ؟ ) .

( إقلب البطاقة لتقويم الطفل وقل دون التزام ) . هل سميت جميع  
المور ؟ .

( وافق ولا توافق كما حدث في حالة الخرز . وإذا قال الطفل بعد أن  
أخفق في تسمية بعض الصور ... بالنسبة لبطاقة قل ) .

ولا إناك لم تسمى جميع الصور لأن هناك صورة كذا وكذا .  
والآن دعنا نجرب هذه الورقة ... الخ .

( وبعد إخفاقين ، أعرض على الطفل البند الأول ، والنجاح الأخير  
والإخفاق الأول والإخفاق الثاني وقل ) دعنا نحاول يبدأ آخر مرة  
أخرى . تذكر أن هذه الصور كان من السهل بالنسبة لك تذكرها ،  
وهذه الصفحة لم تكن بهذه السهولة ولكنك تذكرتها تذكراً صحيحاً .  
وهذه الصفحة كانت صعبة بالنسبة لك . وهذه كانت صعبة جداً . ما هي  
الصفحة التي تريد أن نحاول معها مرة أخرى ؟

( وبعد أن يختار الطفل أنح له محاولة أخرى كما حدث من قبل ) .

تعليمات لقياس الميل للمقارنة الاجتماعية .

### المواد

ثلاثة صناديق متباعدة ( على سبيل المثال ٣ بوصات  $5 \times 2$   
( أي  $7,7$  سم  $\times 12,7$  سم  $\times 1,5$  سم ) أو ثلاثة ظروف أو أغلفة  
عرضها ٥ بوصات وطولها ٧ سم (  $12,7$  سم  $\times 17,8$  سم لتوضع  
للمواد داخلها .

### التعليمات :

أماك ثلاثة صناديق أو أغلفة وهي متشابهة من الخارج أليس كذلك ؟

إنها تحتوي على أعمال ( امسك بها واهزها ، عليك أن تقوم بها .  
في هذا الغلاف ( مشيراً إلى الغلاف الذي يقع على يمين الطفل ) عمل سهل  
جداً بالنسبة للبنين ( البنات ) في صفك . في هذا الغلاف ( مشيراً إلى  
الغلاف الأوسط ) عمل يستطيع القيام به بعض البنين ( البنات ) في صفك  
والبعض الآخر لا يستطيع ذلك .

« وفي هذا الغلاف ( مشيراً إلى الغلاف الذي يقع على يسار الطفل )  
عمل يصعب على البنين ( البنات ) في صفك القيام به . »

« ونستطيع أن نقوم بعمل واحد فقط ، أى هذه الأعمال نحب أن  
نجرّبها ؟ تذكر أن هذا سهل ، وهذا يستطيع أداؤه بعض الأولاد  
( البنات ) في صفك وبعضهم لا يستطيع ذلك ، وهذا العمل صعب ،

( انظر الإجابة ثم قدم للطفل الغلاف الذي اختاره مع تعليمات العمل  
التي يرى المجرّب أنها ملائمة ) .

والعمل الذي اختاره التلاميذ في تجربتنا كقياس للمقارنة الاجتماعية  
هو اللغز التالي وقد يرغب التلاميذ في تجربتك في عمل آخر مختلف  
عليك إعداده .

وحين يختار الطفل أحد هذه الأغلفة الذي يحتوي كل منها على ثلاثة  
ألغاز ، يقدم المجرّب القلم الأحمر للطفل قائلا خذ هذا القلم ومر على جميع  
الخطوط في اللغز دون أن ترفعه عن الورقة ودون أن تمر على خطميرتين .  
هل فهمت التعليمات ؟ وعلى المجرّب أن يكرر هذه التعليمات إذا لزم الأمر .

والغلاف السهل به ألغاز سهلة فعلاً بالنسبة للأطفال في الصف الرابع  
الابتدائي ، وفي حالة الأطفال في الصف الثاني قد تضمن سهولة العمل

بالنسبة لهم بنوينا . نتروكهم إلى نقطة نقادهم - سبط داساني - فطال شاربيني  
 ثلاثة أبدأ من دنا . ( . من المهم بطبيعة الحال ألا يتحقق الطفل في بند  
 اعتبره مهلاً بالنسبة للأطفال في هذا الصنف . وإذا وجد أحد أطفالك  
 الأكبر سناً صعبة في القيام بالعمل السهل فإن عليك أن تساعده بالمثل ) .  
 لا تقدم مساعدة بالنسبة للغلاف المتوسط الصعوبة أو الغلاف الصعب  
 لأن تعليماتك قد يثبت إمكانية الإخفاق في القيام بهذه الأعمال وعلى  
 الطفل أن يحل الألفاظ الثلاثة الموجودة في الغلاف الذي اختاره .

### إجراءات إضافية وتفاصيل البيانات :

١ - الخرز : ينبغي قبل البدء في التجربة أن تجهز السلاسل الست  
 من الخرز وأن تغطيها وتضعها على حكرسى إضافي بجوار المجرى وأن  
 يوافر خرز كافى في إناء كبير أو صندوق من الورق المقوى  
 يستخدمه الطفل .

٢ - التهديد على السلة : لكي نحدد عدة مسافات طول كل منها  
 فإنا نستخدم شريطاً لاصقاً يمكن تثبيته على حصىرة أو على أرض  
 التربة ، وأن نضع علامة X لتحديد موقع السلة أو القلو وعلامة على  
 كل خط من هذه الخطوط لتحديد الموضع الذى يقف عنده الطفل أثناء  
 إجراء التجربة . وسوف نقفز الكرة أحياناً بعد رميها في السلة وعليك  
 أن تؤكد للطفل أن الرمية تعتبر نجاحاً حتى ولو ارتدت خارج السلة .  
 وكثيراً ما يشغف الأطفال بتكرار التهديد بعد إخفاقهم الأول مباشرة  
 في هذا العمل . وعليك ألا تسمح بهذا . انتقل إلى المسافة التالية ليحرب  
 الطفل الكرة ويقذف بها إلى السلة . وغير مسموح بأى إعادة حتى يتسنى  
 الطفل من كل المحاولات : من المحاولة الأولى إلى الإخفاق الثانى . وعندئذ

يختار الطفل العمل الذي يرغب في تكراره أى على أى مسافة يرغب في أن يقوم بالتهديف في السلة .

### ٣ - تذكر الصور .

لقد استخدم فيروني ثمانية صفحات ونحن نستخدم هنا ست صفحات تحتوي على عدد من الأشكال يتراوح ما بين ٣ إلى ١٧ صورة أو شكلا على الطفل أن يسترجعها . ويفضل بدلا من قلب الصفحة خلال الاسترجاع أن تستبعد لأن الأشكال أو الصور تظهر أحيانا من ظهر الورقة .

وفي صفحة بيانات الفرد صمّم كل مستوى من مستويات العمل إخفاقا (خ) أو نجاحا (ن) في العمود خ/ن ، وفي العمود التالي صمّم العناوين المناسبة لأربعة أعمال (١) (أول وأسهل عمل) ن (النجاح الأخير) ح ، (العمل الذي أخفق فيه أولا) خ ، (العمل الذي أخفق فيه ثانياً وفي العمود الذي يليه ضع علامة على العمل الذي اختار الطفل تكراره ، وفي العمود الذي يليه بين ما إذا كان ينجح أو أخفق في العمل الذي يرغب في تكراره . ويحصل الطفل على الدرجة صفر في أعمال دافعية الإنجاز الاستقلالي إذا اختار أن يكرر أسهل عمل أو أصعب عمل . ويحصل على الدرجة واحد إذا اختار عملا متوسط الصعوبة أى أن مستوى العمل يتحدى إمكانياته تحديا معقولا أى النجاح الأخير أو الإخفاق الأول . وتعطى الدرجة أو التقدير للطفل على الاختيار وليس على النجاح أو الإخفاق الفعلي في العمل الذي اختار أن يكرره .

ويفسح العمود الأول الكبير لتذكر الصور ، المجال الجرب ليسجل البزود التي يتذكرها الطفل .



وفي اختبار المقارنة الاجتماعية . ضع علامة تدل على الغلاف الذي اختاره الطفل في العمود الأول ثم استخدم + ن أو - ن لتدل على أدائه في الألغاز الثلاثة . ويحصل الطفل على درجة واحدة إذا اختار الألغاز المتوسطة الصعوبة ( الغلاف المتوسط الصعوبة ) ويحصل على الدرجة صفر إذا اختار الغلاف السهل ( الألغاز السهلة ) أو الغلاف الصعب ( الألغاز الصعبة ) .

تذكر دائماً أن تسجل ملاحظاتك عن سلوك الطفل أثناء التجربة :  
« وأن تسجل الكلمات التي ينطق بها : وما يبدو عليه من توتر وعدم استقرار ، واصفاته الشغوف وتعبيرات وجهه وهلم جرا .

### التأنيح :

التصحيح : اجمع درجات الطفل في الأعمال الثلاثة الخرز ، والتهديف وتذكر الصور وسجل هذه الدرجات في صفحة بيانات الفرد في المكان المناسب .

### تحليل البيانات :

سجل مجموع درجات دافعية الإنجاز الاستقلالي A A M ( ومدى الدرجات من صفر إلى ٣ ) في العمود المناسب في صفحة بيانات الجماعة العمرية والجنسية ، استخدم ن نجاح ، خ إخفاق في أعمدة الخرز والتهديف وتذكر الصور لتبين اختيار الطفل والأداء اللاحق بالنسبة لهذا الاختبار . وسجل درجته في الأعمال كلها معاً في العمود الأخير وبين عدد مرات اختيار العمل الأول والنجاح الأخير والإخفاق الأول والإخفاق الثاني خلال الأعمال الثلاثة .

(بمجموع هذه الأعمدة الثلاثة بالنسبة لكل طفل يساوى ٣) .

وبعد وضع العلامات الدالة على دافعية الانجاز الاجتماعى فى العمود المتناوب يمكن قسمة عدد هذه العلامات الواردة فى العمود (م) متوسط الصعوبة على عدد الأطفال فى الجماعة للحصول على متوسط درجات دافعية الإنجاز الاجتماعية لهذه الجماعة (صفحة بيانات الجماعة) .

احسب المتوسط والوسيط والانحراف المعياري لكل جماعة عمرية من الجنسين وسجلها فى الجدول رقم ٤ و ١٥ .

حلل تباين درجات دافعية الانجاز الاستقلالى على أساس عمر الأطفال وجنسهم أى بطريقة  $2 \times 2$  تحليل التباين فى تجارب التصنيف المزدوج (العمر  $\times$  الجنس) وذلك باستخدام الدرجة الكلية لكل طفل فى دافعية الإنجاز الاستقلالى وضع ملخص النتائج فى الجدول (١٥ و ٥) .

ولكى تتبين كيف تتصل درجات دافعية الانجاز الاستقلالى بدرجات دافعية الانجاز الاجتماعى قسم الأطفال إلى ثلاث جماعات الجماعة التى اختارت العمل السهل ، وتلك التى اختارت العمل المتوسط للصعوبة والجماعة التى اختارت العمل الصعب فى العمل الاجتماعى المتمارن ثم حلل تباين درجاتهم فى دافعية الانجاز الاستقلالى . (جدول ١٥ر٦) وضع متوسط درجات دافعية الانجاز الاستقلالى لهذه الجماعات الثلاث من الأطفال فى الجدول (١٥ و ٧) واحسب النسب التائية بين أزواج المتوسطات إذا كانت النسبة القائية فى الجدول ١٥ر٦ دالة لإحصائياً .

محس جداولك واكتب نتائجك ، وخاصة تلك النتائج التي تشمل  
 بفروضك . هل هناك فرق بين الجنسين في دافعية الانجاز يصل إلى  
 مستوى الدلالة ٠.٠٥ ، هل تختلف الجماعتان العمرتان إختلافا دالا  
 إحصائيا في كل من درجات دافعية الانجاز الاستقلالي ودافعية الانجاز  
 الاجتماعي ؟ هل اختار الأطفال الذين حصلوا عل درجات عالية  
 في أعمال دافعية الانجاز الاستقلال العمل المتوسط السعوبة في مقاييس  
 دافعية الانجاز الاجتماعي ؟ أى هل دافعية إنيازهم عالية كما تقاس  
 بالملين ؟ ( جدول ١٥ و ١٥ ، ١٥ و ١٥ ) .

إلخص الدرجات الخام في صفحات بيانات الجماعة وفي جدوا ،  
 ( ١٥ و ١٥ ) وأجب عن السؤال . ما هي للمقارنات الأخرى التي تخطر  
 على بالك ؟ ( راجع فروضك ، ما هي الفروض التي لم تثبت من محتوا  
 أو خطتها نتيجة للتحليلات الإحصائية السابقة ؟ كيف يمكن تحليل  
 البيانات بحيث تختبر هذه الفروض ؟

### المنافسة :

ما هي الفروض التي ثبتت محتوا وتلك التي ثبت خطؤها ولكن ليس  
 لك المقارنة بين نتائج تجربتك ونتائج فيروز نمرض فيما يأتي جداولين  
 يحتويان على نتائج ( الجدول ١٥ و ١٥ ) والجدول ( ١٥ و ١٥ ) .

( جدول ١٥٢ )

بين متوسط درجات دافعية الانجاز الاستقلالى  
فى المعنوف المختلفة موزعة حسب الجنس

الصف الدراسي	البنون			البنات		
	درجات دافعية الانجاز الاستقلالى			درجات دافعية الانجاز الاستقلالى		
	م	ع	ن	م	ع	ن
رياضة الأطفال	٢٠٣٠	١٠٢١	١١٥	٢٠٠٦	١٠٢٢	١٣٠
١	٢٠٧٣	١٠١١	٢٨٨	٢٠٧٩	١٠١٣	٢٨٦
٢	٢٠٧٠	١٠٠٨	٢٣٧	٢٠٨٩	١٠١٥	٢٤٦
٣	٢٠٨١	١٠١٤	٢٦١	٢٠٩٤	١٠١٢	٢٦٠
٤	٢٠٥٩	١٠٢١	٢٥٦	٢٠٠٠	١٠١٠	٢١٨
٥	٢٠٣٦	١٠٢٨	١٨٤	٢٠٨٢	١٠١٥	٢٠١
٦	٢٠٤٩	١٠٣١	١٧٨	٢٠٦٧	١٠٠٥	١٣٤

Veroff, 1969.

جدول (١٥٣)

يبين النسب المئوية للتلاميذ من ذوى الاعمار المختلفة الذين  
اختاروا الأعمال السهلة ، والمتوسطة الصعوبة والصعبة موزعين  
حسب الجنس

الصف الدراسى	الجنس	ن	النسب		
			سهل	متوسط	صعب
رياض الألعاب	بنون	لا تتوافر البيانات عن رياض الأطفال			
	بنات				
١	بنون	١٦٣	١٦٪	١٣٪	١٠٪
	بنات	١٧٥	٨٣٪	٧٪	٢٨٪
٢	بنون	١٣١	٤١٪	٣١٪	٢٨٪
	بنات	١٣٤	٥١٪	٣٦٪	١٣٪
٣	بنون	١٦٥	٢٣٪	٤٨٪	٢٩٪
	بنات	١٥٧	٣٤٪	٤٧٪	١٩٪
٤	بنون	١١٦	١٦٪	٥٠٪	٣٢٪
	بنات	١٢٢	٢٥٪	٥٤٪	٢٠٪
٥	بنون	٩٠	١٧٪	٥١٪	٣٢٪
	بنات	١٠٩	١٧٪	٥٩٪	٢٤٪
٦	بنون	١٢٩	١٠٪	٥٢٪	٣٧٪
		١٣٤	١٥٪	٥٤٪	٣١٪

ولا يمكن مقارنة تقدير أداء دافعية الإنجاز إلا بالحدود، هذه التجربة على نحو مباشر بنتائج فيروف لأنه استخدم أربعة أعمال بينما استخدم في التجربة الحالية ثلاثة فقط .

لاحظ أن الذكور بدأوا بدرجات في هذا النوع من الدافعية أعلى من البنات في رياض الأطفال ولكنهم حصلوا على تقديرات أقل منهم على نحو متسق في الأعمار الأكبر والنسبة الغائية للجنس تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية ١٠٠ د. ونسب فيروف هذه النتائج قائلاً يبدو أن البنين دون البنات في دافعية الإنجاز الاستقلالية خلال المرحلة الابتدائية لأنهم يكافحون على نحو مباشر بدرجة أكبر من البنات في التمسك بالمشكلة المقارنة الاجتماعية . فهل تتفق بياناتك مع بياناته ؟ وهل توافق على هذا التفسير ؟

وبينا وجد فيروف أن النسبة الغائية للفروق بين الجماعات العمرية في عينته من رياض الأطفال إلى الصف السادس الابتدائي دالة إحصائياً ، إلا أنه يبدو أن هناك ذروة في نمو دافعية الإنجاز الاستقلالي في الفترة من الصف الثاني الابتدائي إلى الصف الرابع ثم يحدث قدر من التناقص في الصفوف التالية للدراسة الابتدائية . فهل تتسق بياناتك مع هذا الخط ؟

ولقد وجد فيروف آثاراً دالة للجنس والعمر والجنس في أعمال المقارنة الاجتماعية . فالأطفال الأصغر سناً (رياض الأطفال) اختاروا العمل السهل ، وقد تناقص هذا مع التقدم في العمر وتزايد اختيار العمل المتوسط الصعوبة ( المتحدى ) وكذلك تزايد اختيار العمل الصعب ، ولو أن هذا حدث بدرجة أقل . فهل العينة التي اخترتها والتي تضم تلاميذ من صفين وذات الحجم الصغير تظهر هذا النمط الاستجابي العمري ؟

ويجب أن نجد أن البنين عند فيروف اختاروا العمل المتوسط الصعوبة على نحو مساو لاختيار البنات تقريباً ، إلا أن عدد البنين الذين اختاروا الثلاث الصعوب (العمل) في كل صنف دراسي كان أكبر من عدد البنات .

فهل كشفت بياناتك عن نمط مشابه ؟

ماهي الفروق التي تترفع أن تكشف عنها نتائج هذه التجربة لو اخترت جماعات ذات مستويات ذكاء متباينة ؟ أو من مستويات اجتماعية اقتصادية مختلفة ؟ أو من أصول عرقية متنوعة ؟ ولماذا ؟

وعلى الرغم من أن درجة الطفل تعتمد كلية على اختياره لمستوى صعوبة العمل الذي يريد تكراره وليس على مستوى أدائه فيه ، إلا أن صفحة البيانات نشتمل أيضاً على أداء الطفل في البنود التي يكررها . فما فائدة هذه البيانات ، وهل يمكن أن تكشف عن نتائج جديدة تثرى التحليلات السابقة ؟

وثمة محاولات لربط دافعية الإنجاز بوجهة الضغط الداخلية ويتحمل المسؤولية وبالاهتمام بالأهداف المستقبلية بعيدة المدى وبالحرارة الاجتماعية.

وأخيراً هل أنت مطمئن إلى مقاييس دافعية الإنجاز التي استخدمتها وإلى أساسها النظري ؟ ناقش .

## المراجع

- ١ - صفا الاعسر وآخران : درامات في دافعية الانجاز - جامعة قطر - مركز البحوث التربوية . الدوحة قطر ١٩٨٣ .
- 2 - Atkinson, J. W., & Birch, D. An Introduction to Motivation (2nd ed.), New York : Van Nostrand, 1978.
- 3 - Atkinson, J. W., & Feather, N. T. (Eds). A Theory of Achievement Motivation. New York : Wiley, 1966.
- 4 - Birch, D., & Veroff, J. Motivation : A Study of Action, Belmont, Calif : Brooks / Cole, 1966.
- 5 - Crandall, V. J., Katkovsky, W., & Preston, A. A conceptual formulation for some research on children's achievement development, Child Development, 1960, 31, 787-797.
- 6 - Crandall, V. J., & Rabson, A. Children's repetition Choices in an intellectual achievement situation following success & failure. Journal of Genetic Psychology 1960. 97. 161-168.,
- 7 - Fyans, L. (Ed.), Achievement Motivation : Recent Trends in Theory & research, New York : Plenum, 1979.
- 8 - Heckhausen, H. Achievement motive research : current problems & some contributions towards a general Theory of motivation. In W.J. Arnold (Ed), Nebraska Symposium on Motivation (Vol. 16). Lincoln. University of Nebraska Press, 1968. pp, 103-174.



9 — Lorraine Nadelman, *Research Manual in Child Development*, HARPER & Row, PUBLISHERS, New York.

10 — Stein, A H., & Smithells, J. Age & Sex differences in children's sex-role standards about achievement, *Developmental Psychology*, 1969, 1, 252—259.

11 — Veroff, J. Social Comparison & The development of achievement motivation. In C. P. Smith (Ed.), *Achievement-related Motives in Children*, New York : Russell Sage Foundation, 1969, pp. 46—101.

صفحة بيانات الفرد

الموضوع : دافعية الإنجاز

المحب: \_\_\_\_\_ اليوم والتاريخ: \_\_\_\_\_ الجنس: ذ / ا  
 الصف: \_\_\_\_\_ للمحور: \_\_\_\_\_ تاريخ الميلاد: \_\_\_\_\_  
 العمر الزمني: \_\_\_\_\_ زمن بدأ التجربة: \_\_\_\_\_ زمن  
 الانتهاء: \_\_\_\_\_ الزمن المستغرق: \_\_\_\_\_ الحجرة: \_\_\_\_\_  
 دافعية الإنجاز الإستقلالي: الحز

المعمل	تقدير أداء الطفل خ / ن	التسمية ن ١ خ ، خ	صح علامة على اختيار الطفل	أداء الطفل خ / ن	ملاحظات
١					
٢					
٣					
٤					
٥					
٦					
	-			-	

دافعية الإنجاز الاستقلالي: التهديد

تدما					
(١)٠					
(٢)٢					
(٤)٣					
(٦)٤					
(٨)٥					
(١٠)٦					
(١٢)٧					
الدرجة	-	-	-	-	-

ملاحظة بيانات الفرد (نكته)

الطفل .....

الجرب .....

دائمة الإنجاز الاستقلالي : تذكر الصور

العمل	أداء الطفل	الدرجة (خ/ن)	التسمية	الاختبار	الأداء (خ/ن)
١ (٣)					
٢ (٥)					
٣ (٧)					
٤ (٩)					
٥ (١١)					
٦ (١٧)					
الدرجة	-	-	-	-	-

درجة الحرز = .....

درجة التهذيب = .....

درجة التذكر = .....

المجموع .....

اختبار المقارنة الاجتماعية	اختبار الطفل	الأداء + / -	تعلق
سهل			
متوسط			
صعب			
		-	-

الصف ٠٠٠٠٠٠٠٠

الجلس ٠٠٠ ٠٠٠٠٠٠٠٠

الموضوع : دافعية الإبداع

صفحة بيانات الجامعة

المرحله الاولى	المرحله الثانية	المرحله الثالثة	المرحله الرابعة	المرحله الخامسة	المرحله السادسة	المرحله السابعة	المرحله الثامنة	المرحله التاسعة	المرحله العاشرة	المرحله الحادية عشر	المرحله الثانية عشر	المرحله الثالثة عشر	المرحله الرابعة عشر	المرحله الخامسة عشر	المرحله السادسة عشر	المرحله السابعة عشر	المرحله الثامنة عشر	المرحله التاسعة عشر	المرحله العشرون	المرحله الحادية والعشرون	المرحله الثانية والعشرون	المرحله الثالثة والعشرون	المرحله الرابعة والعشرون	المرحله الخامسة والعشرون	المرحله السادسة والعشرون	المرحله السابعة والعشرون	المرحله الثامنة والعشرون	المرحله التاسعة والعشرون	المرحله الثلاثون
١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	١٨	١٩	٢٠	٢١	٢٢	٢٣	٢٤	٢٥	٢٦	٢٧	٢٨	٢٩	٣٠

صفحة بيانات الجماعة

الموضوع : دافعية الإنجاز

.....

الحرب ..... التاريخ .....

الطريقة والإجراء : كما وردت في الكتاب مع التعديلات الآتية إن

وجدت :

نتائج الجماعة وتحليل :

جدول ( ١٥ و ٤ )

ملخص بيانات واقعية الإنجاز

الجماعة	ن	دافعية الإنجاز الاستقلالي	عمل المقارنة الاجتماعية	
			متوسط	تكرار الاختبار
الصف ..... بنون بنات المجموع		م وسط ع	متوسط	تقدير
الصف ..... بنون بنات المجموع				
درجة الصفين بنون بنات الدرجة الكلية				

جدول ( ١٥٥ )

تحليل تباين التصنيف المزدوج ٢ × ٢ لدرجات دافعية الإنجاز

مصدر التباين	مجموع المربعات	دح	التباين	ف	م الدلالة
الجنس	١				
العمر	١				
الجنس × العمر	١				
داخل المجموعات ( الخطأ )					
المجموع ( ن - ١ )					

جدول ( ١٥٦ )

تحليل التباين البسيط لدرجات دافعية الإنجاز الاستقلالي

على أساس اختيار العمل الاجتماعي المقارن

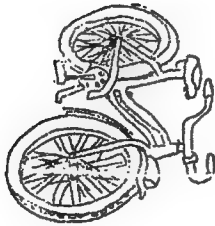
مصدر التباين	مجموع المربعات	دح	التباين	ف	م الدلالة
بين اختيارات العمل الاجتماعي					
المقارن ( س ، م ، ص )	٢				
داخل المجموعات					
المجموع ( ن - ١ )					

## جدول ( ١٥٧ )

متوسط درجات دافعية الانجاز الاستقلالي لمجمعات الاطفال الذين  
اختاروا العمل السهل ، والمتوسط ، والصعب ، والنسبة  
التائية لمتوسطاتها

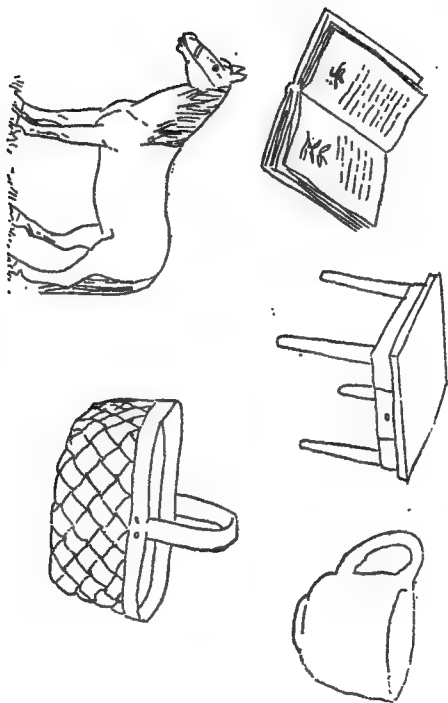
الاختيار	ن	م	ع	المقارنه	الفرق بين المتوسطين	ت	الهلاله
				س - متوسط			
				س - ص			
				متوسط - ص			

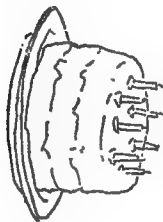
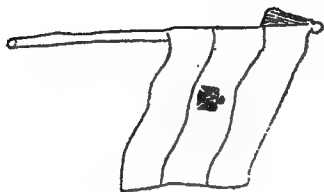
١٠ - ١

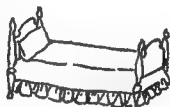


الشكل (١٠ - ١)

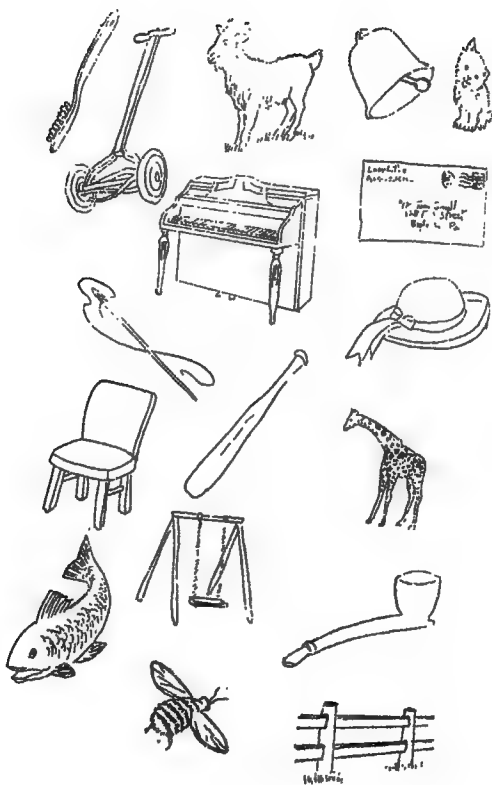


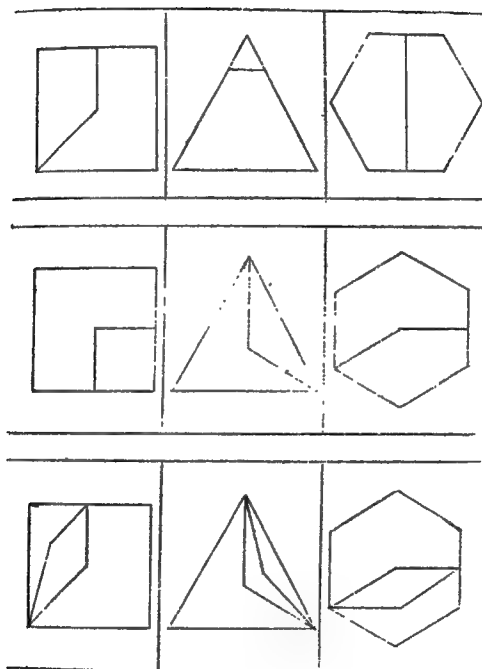












## الفصل السادس عشر

### الإدراك الاجتماعي

(للتجربة الحادية والثلاثون)

مقدمة :

في عملية التعليم يحاول المدرس أن يساعد تلاميذه على رؤية أشياء جديدة . فقد يساعد تلميذا في درس من دروس النبات أن يميز بين شجرة البرتقال وشجرة اليوسفي بدلا من رؤيتهما كشجرة واحدة . وفضلا عن ذلك فإن المدرس يساعد تلاميذه على أن يروا الأشياء كما يراها غيرهم من الناس . ومن المعروف أن رؤية الطفل قد تختلف عن رؤية المراهق أو الراشد . ومن الممكن أن يدرك الأفراد الأشياء إدراكا مختلفا أي أن يختلف الواحد منهم عن غيره في إدراك نفس الموضوع . وإذا كان الأمر كذلك فمن المفيد للمدرس أن يعرف كيف يكون ذلك الاختلاف .

ما الفرق بين يرى ويدرك وكذلك بين يسمع ويدرك ؟ قد يجيب الفرد العادي بأن لا فرق بين الرؤية والإدراك ولا بين السمع والإدراك فكل منهما إدراك . ولكن عالم النفس الذي يهتم بعملية التعلم يجد الأمر مختلفا فالرؤية عنده يمكن أن تكون ببساطة طاقة مدخلة تؤثر على الخلايا العصبية وتؤدي إلى تفسير في المحتوى الكهربائي الكيميائي . وكثيراً ما يطلق على هذا الجانب من السلوك الإنساني إحساس . والإحساس يختلف عن الإدراك لأن الإدراك يتضمن نشاطاً أبعد ، أي نشاطاً آخر يحدث في الجهاز العصبي . وعلى سبيل المثال افترض أننا طلبنا من فردين أن يجلس كل منهما في موضعين متباينين من حيث العلاقة بمثير معين ،

وأنتها تعرضا لنفس المثير تماما ولنفس الفترة الزمنية . أى أن الطاقة المدخلة بالنسبة للخلاية العصبية للعينين واحدة بالنسبة لكل منهما ، ومع ذلك فإننا قد نجد أنهما رأيا مثيرات مختلفة . ولتوضيح ذلك نقول هب ان شخصين كانا ينظران إلى الأفق ليلا ثم رأيا خيطا من التور يبرق ، وسوف يقرر كل منهما أنه رأى شيئا ، أى حدث إحساس . ومن ناحية أخرى قد يدرك الشخص على أنه سفود من اللحم يشوى ، بينما يدركه الثاني على أنه يريق يبل على انفجار .

واضح أن إدراك الأفراد يتأثر بمثيرات كثيرة مختلفة وهذه الوحدة مهمة بالمثير الاجتماعي في الإدراك .

#### ما المقصود بالإدراك الاجتماعي ؟

تأثر الإحساسات بالمثيرات الفيزيكية الماثلة ولكن الإدراكات تتأثر بنواح أخرى كالعلاقات بين الأفراد وما يرتبط بها من قيم . وهكذا يمكن أن نطلق على الإدراكات التي تعتبر جزءاً من البيئة الاجتماعية إدراكات اجتماعية .

دعنا نأخذ مثالا يوضح الإدراكات الاجتماعية وكيف تؤثر في السلوك . فران ينتمي إلى مستويين اجتماعيين إقتصاديين مختلفين بريان واقعة معينة يقومها كل منهما بطريقة . مثال : المجنى عليه قاطع طريق ينتمى إلى جماعة من جماعات الأقلية تعيش في حي سكني فقير . أحد الشهود رجل أعمال ينتمى إلى الطبقة المتوسطة . يرى المجنى عليه رجلا شريراً لا يدري المواقف إلخ . بينما الشاهد الثاني ينتمى إلى مستوى المجنى عليه . ويراها شخصاً عالقاً متردداً بريئا ... إلخ . أو افترضنا أن هذين



الشاهدين خبراً إحساسات متشابهة . فإنه يبدو أن مدركاتهما النهائية قد تأثرت بعوامل اجتماعية أكثر مما تأثرت بعوامل فيزيقية أو مادية .

### ما الذى يبتغيه عالم النفس من بحوث الإدراك الاجتماعى ؟

كثيراً ما تركز دراسات الإدراك الاجتماعى على الإجابة عن السؤال: ماهى الجوانب الهامة فى التأثير المادى والتي تؤثر فى الإدراك ؟ أن هذه الدراسات كثيراً ما تبحث عن أمارات أو مؤشرات يستخدمها الناس للوصول إلى الأحكام الإدراكية . فالباحث مثلاً قد يبحث عن ملاحظ الوجه التى يستخدمها الناس عادة للحكم على ما إذا كان الوجه ودوداً ، غاضباً أو خائفاً الخ . ولتوصل إلى ذلك قد يعرض على المفحوص صورتين متماثلتين باستثله وجود تغيرات معينة فى انحناءات الفم . وقد يكون منحى الفم فى الصورة (١) متجهاً إلى فوق عند نهايتى فتحة الفم . بينما يكون هذا المنحى فى الصورة رقم (٢) إلى أسفل قليلاً . فإذا أدرك المفحوصون باتساق وانتظام الصورة الأولى باعتبارها صورة شخص ودود والصورة الثانية باعتبارها تعبر عن عدم الصداقة . فإن الباحث يستطيع أن يبدأ فى النظر إلى التعاريج المحيطة بالفم كأمارات هامة من أمارات الورد أو عدم الورد .

وينبغى أن تلاحظ أن الفرق بين هذين المثالين من أمثلة الإدراك ، فى مثال الشاهدين والجنى عليه كان الفرق بينهما فى الإدراك راجع إلى فروق داخلية بين الشاهدين . لأنهما رأيا نفس الشيء . ومسح ذلك جاءت إدراكاتهما مختلفة . أما فى المثال الثانى الذى يتصل بتعابير الوجه . فإن الفروق ترجع إلى فروق فى المتغيرات الماثلة فى صورتين وليس فى الأشخاص . وهكذا يتضح أن ثمة عاملان يمكن أن يؤثر فى الإدراك الاجتماعى ،

أحدهما الفروق الفردية بين المفحوصين والثاني الفروق في المثيرات الفيزيائية . وكثيراً ما يتم علماء النفس بتتير ثالث يمكن أن يؤثر في الإدراك وهو مقدار المعلومات المتاحة للشخص المدرك عما يراه من مثيرات . وعلى سبيل المثال قد نرى شخصاً وهو يمشي بخطى غير ثابتة ، أى وهو يتربح فيراه فرد آخر ويدرك أنه محمور بينما قد تتوافر لدى ملاحظ آخر معلومات مختلفة عن هذا المترنح مؤداها أنه مصاب بمرض في الجهاز العصبي ، فبدرك أن حالة الشخص المترنح مؤلة وحيادية ، أى أنه بدون هذه المعلومات الأخيرة قد يدرك نفس الشخص على أنه ذا سلوك مجمل ومشين وينبى أن يقام عليه الحد .

وفي الجزء الخاص بالخبرة في هذه الوحدة سوف نتناول ثلاثة متغيرات لها أهميتها في الإدراك الاجتماعي . وهي الفروق بين المفحوصين ( المدركين ) ، والفروق بين المثيرات المعروضة ، والفروق في المعلومات المتاحة للمفحوصين .

### ما أهمية الإدراك الاجتماعي للمدرس ؟

أن علماء النفس الذين أكدوا عملية الإدراك الاجتماعي في التعلم والتعليم يعتقدون أن المدرس يستطيع أن يراعى إدراك التلاميذ حين يتفاعل معهم في خبرة الدراسة وأن يفيد من ذلك . وعلى سبيل المثال إذا كان أطفال المدرسة الابتدائية بدركون مواقف معينة بطريقة تختلف عن الراشدين ، فإنه ينبغي أن يتوافر لدى المدرس بعض المعرفة عن الفرق بين المجموعتين . ومثل هذه المعرفة تساعد المدرس على أن يتنبأ باستجابات الأطفال في مواقف معينة . وسوف تساعد على قياس التأثير في الإدراك في فترة زمنية معينة . وبالإضافة إلى ذلك ، فإن المدرس

إذا عرف أن التلاميذ يدرسون الأشياء كما يدركها الراشدون ، فإنه قد يتقدم إلى مستويات أعلى انطلاقاً عن هذه النقطة ، أما إذا اختلف إدراكهم عن إدراكه فإن التقدم في عملية التعلم بناء على قاعدة مشتركة أمر يتعذر تحقيقه ، وهكذا يتضح أن فهم مدرّكات الآخرين عملية أساسية للمدرس تساعد على زيادة فاعلية العملية التعليمية .

لقد توافر لديك الآن بعد دراسة ماسبق قدراً من المعلومات الأساسية يكفي لأن تبدأ في الخبرة الفعلية ، وهي خبرة مماثلة لما يقوم به علماء النفس المهتمون بالإدراك الاجتماعي .

### الخبرة :

ميراد هذه الوحدة تألف من ١٦ شكلاً . وهذه الأشكال سوف تعرضها على المفحوصين . والمتغيرات الثلاث التي سنتناولها بالدراسة هي : الفروق الفردية بين المفحوصين ، والفروق في المتغيرات المادية ، والفروق في مقدار المعلومات المتاحة عن هذه الأشكال وفيما يلي بيان بطريقة تناول المتغيرات الثلاثة .

### الفروق الفردية :

عليك أن تختار شخصين يختلفان بطريقة محددة في ناحية معينة . كأن تختار رجلاً وامراً (اختلاف في الجنس ذكورة وأنوثة) أو طالباً في الجامعة وطالباً في المرحلة الإعدادية (اختلاف في العمر) أو مدرّساً ومهندساً أو طبيباً . ثم تعرض عليهما الأشكال وتسجل إجاباتهم وتفحصها لتحديد الفرق بين الشخص (١) والشخص (٢) على نفس الأشكال .

### الفروق في المتغيرات المادية :

لقد رسمت الأشكال بحيث يختلف بعضها عن بعض في نواح معينة

ويمكن تقسيم البطاقات التي تحتوي على هذه الأشكال إلى أزواج ،  
 فالبطاقة (١) ، والبطاقة (٨) ، بها نفس الأشكال بنفس الأوضاع ،  
 غير أن البطاقة (١) بها شكلان بدون تقلييل والبطاقة (٨) بها شكل  
 مظلل وآخر غير مظلل . والجدول التالي يوضح أزواج البطاقات والفروق  
 بينها . ولكي تقوم تأثير الفروق في التأثيرات المادية ، عليك أن تأمل  
 الفروق في الاستجابات بين الأفراد للبطاقتين في كل زوج . وعلى سبيل  
 المثال إذا أصدر الفرد حكماً على البطاقة (١) يختلف عن حكمه على البطاقة  
 (٨) فقد يرجع الاختلاف إلى الفرق بين البطاقتين في الخصائص  
 المادية ،

#### الفرق في مقدار المعلومات عن البطاقات :

تمرض البطاقات في هذه الخبرة على كل فرد مرتين . وفي المرة  
 الأولى لا يزود بأية معلومات عن الأشكال الموجودة فيها . وفي المرة  
 الثانية يخبر المفحوص بأن أحد الشكلين مدرّس وذلك دون تحديد الشكل  
 الذي يمثل المدرّس ونحن نفترض أنه ينبغي على المفحوص أن يتعرف على  
 الشكل بنفسه . وإذا وجدت فروق بين الاستجابة في البطاقة الأولى  
 والبطاقة (١٧) وهي نفس البطاقة الأولى ، فإن هذا الفرق قد يرجع إلى  
 البيانات الإضافية كتخيز في عملية الإدراك . وعلى المجرّب أن يطلب من  
 المفحوص بعد عرض كل بطاقة أن يحدد هل يدرك في الصورة عدواناً ،  
 أم يدرك فيها عطفاً ، أم أن الصورة حيادية ومكثاة . يتضح بأن الفروق  
 التي تبحت عنها هي الفرق بين العدوان والعطف ، أو الحياد والعطف ،  
 أو الحياد والعدوان .

ازواج البطاقات	العروق بين اليهاتين
٨ و ٢	البطاقة (١) الشكلان غير مظللين
	البطاقة (٨) الشكل الأيسر مظلل
١٢ و ٢	البطاقة (٢) الشكل الأيسر مظلل الوجه
١٢ و ٢	البطاقة (١٢) الشكلان غير مظللين
١٥ و ٣	البطاقة (٣) الشكلان غير مظللين
	البطاقة (١٥) الشكل الأيسر مظلل
١٠ و ٤	البطاقة (٤) الشكل الأيمن مظلل الوجه
	البطاقة (١٠) الشكلان غير مظللين
٩ و ٥	البطاقة (٥) الشكلان بغير تظليل في الوجه
	البطاقة (٩) الشكل العلوي مظلل
١٢ و ٦	البطاقة (٦) الشكل الأيسر مظلل الوجه
	البطاقة (١٤) الشكلان بدون تظليل في الوجه
٣ و ٧	البطاقة (٧) الشكلان بغير تظليل
	البطاقة (١٣) الشكل الأيمن مظلل
٦ و ١١	البطاقة (١٠) الشكل الأيمن مظلل الوجه
	البطاقة (١٦) الشكلان بدون تظليل .

#### خطوات العمل :

- ١ - نؤكد أن لديك ساعة إيقاف وقلم وورقة إجابة ومجموعة بطاقات الأشكال مرنة ومعدة لتبدل في التجربة مع المفحوص .
- ٢ - ضع مجموعة البطاقات أمام المفحوص وأطلب منه ألا يقلب أيًا منها حتى يتلقى التعليمات بذلك .
- ٣ - قل لمفحوص بالنسبة للبطاقات من ( ١ - ١٦ ) :

البطاقة التي أمامك فحوى على أنتم ، انظر إليها . ثم ٣٠ - ٢٠ - ١٠  
نرى في الشكل عدوانا ، ألم عطفنا . أم أن الشكل لا يظهر لاهذا  
ولا ذلك أى أنه محايد ؟ عليك بعد ذلك أن تضع خطا أمام رقم  
البطاقة في ورقة الإجابة تحت عط . إذا رأيت في الصورة عطفنا  
وتحت عد إذا رأيت عدوانا ، وتحت حيا إذا كانت الصورة  
محايدة . حدد اختيارك بسرعة لأن زمن عرض البطاقة محدود .

٤ - إذا سأل المفحوص أى أسئلة ، لحاول الإجابة عنها بإعادة قراءة  
التعليقات .

٥ - بعد استجابة المفحوص البطاقة الأولى بوضع خط تحت الكلمة التي  
اختارها . انتقل إلى البطاقة التالية وهكذا . ( الزمن عشرين لكل  
بطاقة ) .

٦ - بعد انتهاء المفحوص من المجموعة الأولى ( ١ - ١٦ ) عليك أن  
تخبره بالتعليقات التالية بالنسبة للبطاقات من ١٧ - ٣٢ كل صورة  
بها شكلان أحدهما يمثل المدرس عليك أنت أن تحدد ذلك لآنى لى  
أقول لك أيهما المدرس بعد أن أعرض عليك الصورة ، ضع خطا  
تحت الكلمة التي تناسب ما تراه في الصورة . هل هو عد  
( عدوان ) أم عط ( عطف ) أم أن الصورة ليس فيها لاهذا  
ولا ذلك أى محايدة حيا .

٧ - أعرض البطاقات واحدة بعد الأخرى بترتيبها ١٧ ، ثم ١٨ ، وهكذا  
كما فعلت بالنسبة للمجموعة الأولى .

٨ - سجل استجابات المفحوص عن البطاقات من ١٧ - ٣٢ كما فعلت  
بالنسبة للبطاقات من ١ - ١٦ .



(r) K:



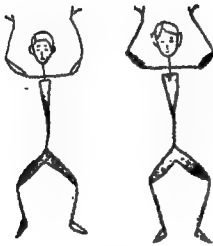
(1) K:



(1) K:



(r) K:



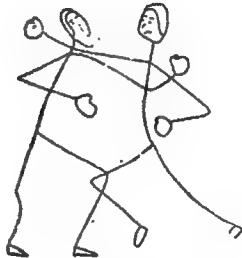
شکل (۶)



شکل (۵)



شکل (۸)



شکل (۷)





شکل (۱۰)



شکل (۹)



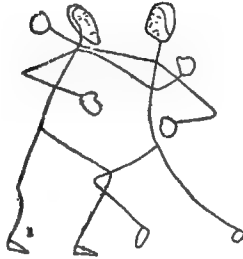
شکل (۱۲)



شکل (۱۱)



شکل (۱۴)



شکل (۱۳)



شکل (۱۶)



شکل (۱۵)

١ - عدوان . نياد . عدو	١٧ - عدو . حيا . عدو
٢ - عدو . حيا . عدو	١٨ - عدو . حيا . عدو
٣ - عدو . حيا . عدو	١٩ - عدو . حيا . عدو
٤ - عدو . حيا . عدو	٢٠ - عدو . حيا . عدو
٥ - عدو . حيا . عدو	٢١ - عدو . حيا . عدو
٦ - عدو . حيا . عدو	٢٢ - عدو . حيا . عدو
٧ - عدو . حيا . عدو	٢٣ - عدو . حيا . عدو
٨ - عدو . حيا . عدو	٢٤ - عدو . حيا . عدو
٩ - عدو . حيا . عدو	٢٥ - عدو . حيا . عدو
١٠ - عدو . حيا . عدو	٢٦ - عدو . حيا . عدو
١١ - عدو . حيا . عدو	٢٧ - عدو . حيا . عدو
١٢ - عدو . حيا . عدو	٢٨ - عدو . حيا . عدو
١٣ - عدو . حيا . عدو	٢٩ - عدو . حيا . عدو
١٤ - عدو . حيا . عدو	٣٠ - عدو . حيا . عدو
١٥ - عدو . حيا . عدو	٣١ - عدو . حيا . عدو
١٦ - عدو . حيا . عدو	٣٢ - عدو . حيا . عدو

بعد إنتهاء المفحوص من الإستجابة للجموعة الأولى وللجموعة الثانية من البطاقات ينبغي أن توجه إليه الأسئلة الآتية :

- ١ - هل لاحظت وجود فروق بين الصورتين ؟ إذا كان الأمر كذلك فما هي الفروق ؟
  - ٢ - هل غيرت استجابتك من بطاقة إلى أخرى مع تشابهها ؟ ولماذا ؟
- لماذا أدركت إحدى البطاتين مختلفتين عن الأخرى ؟  
( ٣٦ - السالك )

٢- هل تعرفت على إحدى الصورتين على أنها خاتمة بمدرس؟ ماهو الأساس الذي اعتمدت عليه في عملية الاختيار هذه ؟

جدول بيانات العرض الأولى البطاقات  
ليس لدى المفحوص أية معومات عن الصور في البطاقات

اتجاه التنوير					
المفحوص					البطاقات
٥	٤	٣	٢	١	
					١ - ٨
					٢ - ١٢
					٣ - ١٥
					٤ - ١٠
					٥ - ٩
					٦ - ١٤
					٧ - ١٣
					١١ - ١٦

تعليمات ملء الجدول :

بالنسبة لكل مفحوص استخدم الرموز الآتية لبيان التنوير من بطاقة إلى أخرى عد رمزا للعدوان وعطرمزا للعطف وحيارمزا للحياء ، وسرمزا لعدم التنوير فإذا حكم المفحوص رقم (١) على البطاقة (١) بأنها تعبر عن العطف وعلى البطاقة رقم (٨) على أنها تعبر عن الحياء ، فإن المجرّب أو الباحث يضع الرمز عط - في المسافة الموجودة أسفل المفحوص (١) في الجدول ومقابل البطاقة : ١ - ٨ .

جدول مقارنة الامتجابات في المرض الأول  
والمرض الثاني البطاقات

اتجاه التغير					
المتحوص					البطاقات
٥	٤	٣	٢	١	
					١٧ - ١
					١٨ - ٢
					١٩ - ٣
					٢٠ - ٤
					٢١ - ٥
					٢٢ - ٦
					٢٣ - ٧
					٢٤ - ٨
					٢٥ - ٩
					٢٦ - ١٠
					٢٧ - ١١
					٢٨ - ١٢
					٢٩ - ١٣
					٣٠ - ١٤
					٣١ - ١٥
					٣٢ - ١٦

## إرشادات للملاء جدول البيانات :

ينبغي أن يبين هذا الجدول المتغيرات التي طرأت على استجابات كل مفحوص من العرض الأول للبطاقات ( ١ - ١٦ ) إلى العرض الثاني ( ١٧ - ٣٢ ) وذلك عندما اعتبرنا إحدى الصورتين مدرسا . استخدم الرموز الآتية لبيان التغير الذي حدث من إحدى البطاقتين إلى الأخرى .  
عد = عدوان ، عط = عطف ، حيا = حياذس = عدم التغير . على سبيل المثال إذا حكم المفحوص (١) على البطاقة (١) بأنها عطف ، وعلى (١٧) بأنها محايدة فإننا نضع عط - حيا أسفل المفحوص (١) وإلى يسار البطاقات ١ - ١٧ .

### توجيهات لكتابة التقرير

ينبغي أن تستخدم جداول البيانات وتفيد منها عند كتابة التقرير . إلى جانب الإفادة من الإجابات التي تحصل عليها عن أسئلتك للمفحوصين .  
١ - هل ظهرت اتجاهات واضحة في جداول البيانات ؟ ما هي هذه الاتجاهات وما هي المتغيرات التي قد تؤثر فيها ؟

٢ - كيف يختلف المفحوصون الواحد عن الآخر ؟ على سبيل المثال هل يختلف الإناث عن الذكور ؟ أو الصغار عن الكبار ؟ وما هو هذا الاختلاف ؟

٣ - هل هناك تميز معين من العرض الأول للبطاقات إلى العرض الثاني ؟

٤ - هل سألت المفحوصين بعد التجربة ، ما هي الفروق التي أدركوها في البطاقات ؟

٥ - هل تدم المفروض أسبابا مناسبة لميراث نجاحياتهم على أزواج  
لباقات ؟ ولماذا تعتبرها مناسبة ؟

٦ - ماهى العلاقة بين جوانب هذه التجربة وعملية التعلم والتعلم وهى  
القواصى التطبيقية لما اكتسبته من معلومات ؟

### المراجع

١ - جابر عبد الحيد ، ميكولوجية التعلم ، دار النهضة العربية ،  
القاهرة سنة ١٩٨٢ .

2. Freedman J. L , Carlsmith, J. M., Social Psychology.  
Englewood cliffs, N. J - Prentice - Hall, 1970

3. Hastorf, A. H., Schneider, D., & Polifka, J. Person  
Perception, Reading, Mass. : Addison-Wesley, 1970.

4. Hechberg, J. E, Perception. Englewood Cliffs, M. J. :  
Prentice - Hall, 1964.

5. Rist, RC. "Student Social Class & Teacher Expectation : The Self - Fulfilling Prophecy in Ghetto Education"  
Harvard Educational Review 40 (1970) : 411 - 451.

6. Toch, H., & Smith H. C. Social Perception Princeton,  
N. j. : Van Nostrand, 1968.





## الفصل السابع عشر

### التفاعل بين المدرس والتلميذ

#### ( التجربة الثانية والثلاثون )

##### مقدمة :

في هذه الوحدة سننظر إلى المدرس باعتباره جزءاً من عملية التعلم الكلية التي تتم في حجرة الدراسة . ويعتقد عدد من المتخصصين في علم نفس التربوي أن الاهتمام بالتفاعل بين المدرس والتلميذ له أولوية وأهمية على الاهتمام بخصائص الأفراد وإمكانياتهم ومهارتهم . ويصدر هذا الاتجاه عن فكرة هي أن المدرس الذي يسيطر على التفاعل في حجرة الدراسة بمهارة يستطيع أن يتغلب على مشكلات مثل قلق التلميذ أو انخفاض ذكائه الخ .

ومن الأدوات التي تستخدم لقياس السلوك في حجرة الدراسة وتقويمه تحليل التفاعل وسوف نتعلم في هذه الوحدة كيف يلاحظ هذا التفاعل وكيف نجمع بياناته وكيف نحللها وذلك من واقع حجرة الدراسة .

#### ما هو المقصود بالتفاعل في حجرة الدراسة ؟

يمكن أن يتفاعل المدرس مع عدد من التلاميذ في حجرة الدراسة بعدة طرق . ويمكن أن يتفاعل التلاميذ على أنماط مختلفة — وعلى سبيل المثال إذا دفع أحد التلاميذ زميلاً له أو تشاجر معه فإتينا نقول أنهما يتفاعلان بطريقة جسدية . ويمكن أن يحدث نوع من التفاعل الصامت بين المدرس والتلميذ حين ينظر الأول إلى الأخير نظرة صارمة لائمة . ولكن نوع

التفاعل هنا هو التفاعل اللفظي ، أى ما الذى يحدث حين يتحدث الواحد إلى الآخر ؟

كيف ينضى المرء فى ملاحظة التفاعل اللفظي فى حجرة الدراسة ؟  
يبدو أن الناس يرون ما يحدث على نحو أفضل ويتذكرونه حين يحددون جوانب معينة مما يحدث يريدون البحث عنها أثناء ملاحظتهم ، ولقد انضح أنه حين تحدد مجموعة من الأفراد نواحي معينة يقومون بملاحظتها ، أن درجة الاتفاق بينهم ومقدار الثبات فى ملاحظتهم يزداد ويرتفع . وعلى هذا فإن تحليل التفاعل يتطلب أن يلتفت الملاحظون إلى فئات معينة من السلوك اللفظي يمكن أن تحدث فى حجرة الدراسة .

ماهى الفئات التى تستخدم فى تحليل السلوك فى حجرة الدراسة ؟

إن طريقة تحليل التفاعل التى نستخدمها هنا طريقة معدلة عن تلك الطريقة التى وصفها د ندى فلاندرز ، وفيما يلى قائمة بالفئات التى سوف نستخدمها :  
١ — عبارات المدح والثناء والتأييد : أن عبارات التأييد يمكن تحديدها بأنها تلك العبارات التى يستخدمها المدرس ببساطة لإعادة صياغة تعليق التلميذ .

٢ — أسئلة المدرس للفصل : كلما سأل المدرس سؤالاً يثير استجابة عنه التلميذ فإننا نعتد مثل هذه الأسئلة فى هذه الفئة السلوكية أى فى الفئة رقم (٢) .

٣ — المدرس يحاضر : هذه فئة عريضة . فهى تشمل تقريباً على جميع العبارات التى تصدر عن المدرس إلى التلاميذ والتى تدور حول المادة الدراسية . وحينما يجيب المدرس عن سؤال التلميذ عن موضوع الدرس فإنه يحاضر حتى ولو امتفرق ذلك ثوان قليلة ويدخل فى هذه الفئة شرح المدرس لمسألة من المسائل أو لعمل من أعمال العلم .

٤ — توجيهات المدرس للفصل أو الفرد : هذه الفئة تشمل جميع العبارات التي تصدر عن المدرس ليلين لتلاميذه ما يفعلونه حتى ولو كانت أعمالاً تتصل بالنظام في الفصل .

وهذه الفئة السلوكية يسكر حدوثها حين يكلف المدرس التلاميذ بواجب أو عمل .

٥ — عبارات التليذ التي توجه إلى المدرس أو الفصل : إن إجابات التلاميذ عن أسئلة المدرس أو أسئلة زملائه وما يقدمونه من تقارير يدخل في هذه الفئة وأي سلوك لفظي للتليذ يدخل في هذه الفئة إلا إذا كان سؤالا .

٦ — أسئلة التليذ للمدرس أو للفصل : هذه الفئة تشمل الاستفسارات التي تصدر عن التليذ والتي يجيب عنها المدرس أو أي تليذ آخر أو التي يبني أن يجيب عنها المدرس وإن أغفل ذلك .

٧ — الصمت أو الخلط .

كيف تسجل البيانات حتى يتم تحليل التفاعل بين التليذ والمدرس ؟

على فترات كل منها ٥ ثوان تحدد الفئة التي يقع فيها السلوك اللفظي الحادث وهي فئة من الفئات السبع السابقة . فعند ما تبدأ الفترة الثانية تسجل فئة سلوك الفترة السابقة ( الأولى ) وتقوم بتسجيل ذلك وسوف يبدو ٥٠ ثانية من محاضرة على النحو التالي :-

٣	٣	٣	٣	٣
٣	٣	٣	٣	٣

وعند ما تبدأ في الملاحظة لا ينبغي أن تقلق كثيراً بالنسبة لمدّة الفترات ( ٥ ثوان كل فترة ) . راجع عدد العلامات التي سجلتها بعد دقيقة وهذا يعطيك فكرة هل أنت بطيء جداً أم سريع جداً أو بين هذا وذاك .

ما الذى تصنعه بالمواد الخام التى سجلتها فى صفوف أو أعمدة ؟

بعد جمع كل البيانات ، ينبغي أن تتحول العلامات إلى مصفوفة

$7 \times 7$  كذلك التى نجدها فى الشكل التالى :-

سوف تجد علامة (١) فى الخلية ٢ - ٣ . ضع علامة أخرى (١)

فى الخلية ٤ - ٦ . والعدد الأول، من أى زوج هو رقم الصف . والعدد الثانى من الزوج هو رقم العمود .

وبناء على ذلك فإن كل خلية فى المصفوفة: تسمى برقمين رقم الصف

ورقم العمود .

كيف تضع العلامات فى مصفوفة أو جدول ؟

افترض أنك بعد ملاحظة فصل انتهت إلى العلامات التالية :

٦	١	٣
٦	١	٢
٦	١	٣
٣	٣	٣
٣	٣	٣
٢	٣	٤
٤	٣	٦
٥	٣	٤
٥	٣	٤
٦	٤	٣
٦	٥	١
٣	٥	
	٥	

٧	٦	٥	٤	٣	٢	١
				١		١١١
				١		
			١١١	///	١	١
	١	١١	١	١		
	١١	١١١				
	١١١		١	١١		

ماهي المعلومات التي تستخلصا من هذه المصفوفة ؟

أن المسادة الخام التي حصلت عليها والتي تمثل في الأعمدة الثلاثة السابقة يصعب تحليلها بطريقة لها معنى . ولكن ثمة قدر من المعلومات عن التفاعل يمكن أن نراه متمثلا في المصفوفة ، وعليك أن تهتم في هذه التجربة العملية بما يأتي -

الأنماط الأولية

الأنماط الثانوية

قات ذات تكرار مرتفع

قات ذات تكرار منخفض

طرق تحديد الأنماط الأولية :-

١ - تستند الأنماط الأولية إلى احتمال حدوث - أولئك معين ( وهو يحدث فعلا ) وعليك أن تحدد النخانة التي تشمل على أكبر عدد منه

لعلامات (التكرارات) . والمصنوفة السابقة تبين أن التابع السلوكي ٣-٣ هو أكثر أنواع السلوك احتمالاً حيث يوجد ٩ علامات في هذه الخانة ، ونستطيع أن نقول أننا لو دخلنا حجرة الدراسة في أي وقت خلال الفترة التي سجلناها ، فإن أكثر أنماط السلوك حدوثاً هي أن المدرس يحاضر (٢) وأنه يستمر في ذلك ... (يحاضر ويحاضر) .

٢- ولكننا الآن نريد أن نحدد السلوك الذي يلي المحاضرة من حيث احتمال حدوثه . أي إذا لم يلى المحاضرة محاضرة ، ما الذي يحدث أي أننا إذا أردنا أن نتحرك من المحاضرة إلى ما يليها ؟ فما الذي يحدث أن نغش عليه ؟ الحالة ٣-٤ بها ثلاث تكرارات (علامات) وهي أكثر مما يوجد في الخانات ٣-١ ، ٣-٢ . أي أن التفاعل يتحرك أساساً من ٣-٣ .. ٣-٤ - ٤-٣

نذكر أن العدد الأول من اسم الخانة هو دائماً الصف (السطر) وأن العدد الثاني هو العمود .

٣- لدينا الآن السلوك رقم ٤ (توجيهات المدرس) .

أي أن هذا السلوك هو الذي يحدث ، ما هو السلوك الذي يتبع توجيهات المدرس فيما يحتمل ؟ (ما هي الخانة التي بها أكبر عدد من العلامات وتوجد في الصف ٤ ؟) ٤-٥ بها علامتان .

بينما ٤-٣ ، ٤-٤ ، ٤-٥ ، ٤-٦ بها علامة واحدة فقط .

بناء على ذلك فإن الأغلب والأعم أن يتبع السلوك ٤ ، السلوك رقم (٥) أي أن النمط أصبح ٣-٣-٣-٤-٤-٥-٥-٥ ؟

٢- تتبع بقية النمط مستخدماً نفس الأسلوب الذي وصفناه من قبل .



٢ - في حالة وجود خاتمتين تحتويان على نفس العدد من العلامات قد تتبع واحدة منهما أو تتبعهما معاً وتوصل إلى فردين لنفس النمط الذي بدأ به.

٣ - إن الأنماط الثانوية تدل على التابع السلوكي الذي يحتمل حدوثه إلى جانب النمط الأولى ، وهي تبين الطريقة التي يعود بها التفاعل إلى النمط الأولى.

### ماهي الفئات ذات التكرار العالي والفئات ذات التكرار المنخفض؟

من المفيد أن تعرف أي الفئات السلوكية تحدث بأكبر تكرار وأياً تحدث بأقل تكرار . وعلى سبيل المثال . إذا أراد مدرس الإبحاض تلاميذه في درس من اندروس فن المفيد أن يعرف عن طريق ملاحظ يحمل الدرس مقدار الوقت الذي استغرقه في المحاضرة ولكن يحصل على هذه المعلومة لابد من حساب النسب المئوية . والسؤال الذي يطرح ببساطة هو: ما هي نسبة الفئة السلوكية س أو ص بالنسبة للتفاعل الكلي ؟ ولحساب هذا ، أجمع جميع التكرارات في المصفوفة أو الجدول حتى تعرف العدد الكلي لوحدات التفاعل . ثم بعد ذلك أجمع التكرارات في عمود معين . ثم أقسم العدد الكلي الموجود في العمود على العدد الكلي في المصفوفة لتتوصل إلى نسبة ذلك العمود ، والعمود يمثل فئة سلوكية ... وبهذه الطريقة تحصل على العدد الكلي لهذه الفئة في فترة التفاعل التي لوحظت . وعلى سبيل المثال في الجدول السابق نجد أن العدد الكلي للعلامات أو التكرارات هو ٣٥ .

افترض أننا نريد أن نعرف نصيب المحاضرة في هذا التفاعل (الفئة ٢) .



فإننا نجمع العلامات في العمود ٣ نجد ١٤ . وإذا قسمنا  $\frac{14}{100} \times 100$  نجد أنها ١٤ . ومعنى هذا أن المحاضرة من قبل المدرس تستغرق ١٤ .  
من التفاعل اللغوي في حجرة الدراسة ولا يوجد سلوك آخر يمثل هذه المرتبة في التفاعل اللغوي . فهو إذن أكثر الفئات السلوكية تكراراً . والعدد اللغوي للتكرارات في الفئة ٧ هو صفر فهو أقل الفئات تكراراً .

#### ما الهدى من هذه الخبرة ؟ وكيف ترتبط بتحليل التفاعل ؟

واضح أن كثيراً من أنواع السلوك اللغوي تجري في حجرة الدراسة وأن نتائج هذه الأنواع من السلوك مختلفة وفقاً للنتائج التي تتبعه في الملاحظة . والهدى من هذا التمرين أو هذه الوحدة هو أن نتبع لك أن نلاحظ سلوكاً لفظياً وأن تسجله كما يفعل عالم النفس عندما يستخدم أسلوب تحليل التفاعل . هذا بالإضافة إلى أنك ينبغي أن تقوم نتيجة التفاعل بنفس الطريقة التي يتبعها عالم النفس عند اختبار فرضاً من الفروض يتصل بما يحدث في حجرة الدراسة .

إن الفروض قد تكون تخمينات تعتمد عادة على ملاحظات عرضية وتحليل ذاتي لهذا فإنها ليست دائمة ثابتة ولا صحيحة ولكي تحول التخمين إلى معلومات إيجابية ، فلا بد لعالم النفس من أن يحدد فرضه أو يفرضه ، وفي هذه الوحدة ينبغي أن تستخدم تحليل التفاعل لكي تقوم عدة فروض تتعلق بالتفاعل بين المدرس والتلميذ وسوف تزودك أهداف هذه الخبرة بوصف أكثر تفصيلاً لما ينبغي أن تعمل .

#### أهداف الخبرة :

١ - ينبغي أن تسجل تفاعل المدرس والتلميذ في ثلاث حصص مدرسية بها تسميع أو اختبار شفوي أو ثلاث حصص من نوع المناقشة .

٢- ينبغي أن تعد مصفوفة تفاعل لكل حصة .

٣- ينبغي أن تكتب تقريرا عن كل حصة .

### إجراءات مقترحة لتحقيق أهداف الخبرة :

١- اقرأ طرق وصف تحليل التفاعل .

٢- احصل على تصريح للملاحظة حصة من الحصص أو درس من الدروس .

٣- حل البيانات وضعها في مصفوفة أو جدول .

٤- أكتب تقريرا في ضوء دراستك للوحدة .

٥- اتبع الخطوات ٢، ٣، ٤، ٥ لكي تكمل وصف مايجرى في حجرة الدراسة.

### قائمة خطوات العمل :

- | النشاط                               | ضع علامة عند إتمامه |
|--------------------------------------|---------------------|
| ١- قراءة مادة هذه الوحدة             | .....               |
| ٢- ملاحظة الحصة الأولى (الفصل الأول) | .....               |
| ٣- إعداد المصفوفة                    | .....               |
| ٤- كتابة التقرير عن هذه الحصة        | .....               |
| ٥- ملاحظة حصة (في فعل ثان)           | .....               |
| ٦- إعداد مصفوفة لهذه الحصة           | .....               |
| ٧- كتابة تقرير عنها                  | .....               |

- ٨ - ملاحظة حصّة ( فى فصل ثالث ) .....
- ٩ - إعداد مصفوفة لها .....
- ١٠ - كتابة تقرير عن ملاحظتك .....

### طريقة وصف تحليل التفاعل داخل الفصل :

١ - عليك أن تلاحظ وتسجل البيانات المستفاد من ثلاثة فصول .  
يجب أن تكون الحصص فيها حصص تسمع أو اختبار مقابل حصص  
المحاضرة وإذا كانت الحصّة محدّدة للتسميع فهذا يكفى . وقد نكتشف بعد  
جمع البيانات أنها لم تكن تلتسميع وإنما للنشاط آخر . يجب أن يستغرق  
الدرس الذى تلاحظه ٣ دقيقة على الأقل . وتستطيع أن تقوم بالملاحظة  
فى أى من المستويات الآتية : - مستوى الكلية أو المدرسة الثانوية أو  
المدرسة الإعدادية أو المدرسة الابتدائية .

وستستطيع أن تقوم بالملاحظة فى أى مادة دراسية ، رياضيات ، علم  
نفس ، تربية ... إلخ .

٢ - عليك أن تكتب تقريراً عن كل فترة ملاحظة ونبغى أن يشمل  
التحليل على مصفوفة لتحليل التفاعل .

٣ - تأكد أنك طلبت نصريداً بالملاحظة قبل جمع البيانات من أى  
صف دراسى .

٤ - عند كتابة تقرير عليك أن تذكر أحد الفروض التالية وتبين  
ما إذا كانت بياناتك تدعمه أو لا تدعمه .

(١) أن الصمت الذى يتبع السؤال الذى يطرحه المدرس مثير منفرد

( ٣٧ - السلوك )

يتجنبه المدرس ولذلك نجده يارح بأن يجيب عن السؤال بنفسه وعليك أن تتنوع الفرض الثاني موضع الدراسة: في كل مرة يسأل المدرس سؤالاً. فإن الفصل لن يستجيب له ، ولذلك فإنك سوف تسجل صفته . ويمكن أن يكون الصمت في حجرة الدراسة مثيراً منفراً إذا كانت الإجابات مرغوب فيها . وإذا كان الصمت منفراً بالنسبة للمدرس بدرجة كافية . فإنه عادة ينهى الصمت بالالتجاء إلى المحاضرة ، وهذا الفرض يدعمه لو أسفر تحليل التفاعل عن النمط الأول أو الثانوي : ٣-٣-٢-٧-٣ .

وقد يتعلم الطلاب أيضاً أن التأثير المنفر ( الصمت ) سوف ينتهي إذا لم يتطوعوا بإجابة عن سؤال المدرس وإذا انتظروا شرحه أو محاضراته .

(ب) أن تعزيز استجابات التليذ ( سواء أكانت أسئلة أو عبارات ) بثناء المدرس عليها أو دعمها ( الفئة رقم ١ ) سوف يؤدي إلى زيادتها . وقد يصدق العكس أيضاً ، أي أن هذه العبارة تصنف عملية التعزيز الإيجابي إذا أثنى المدرس على التليذ أو دعم ( الفئة ١ ) عبارات التليذ ( الفئة ٥ ) فإن هؤلاء التلاميذ سيزيدون من استجاباتهم ( عباراتهم ) .

ويدعم هذا الفرض أن يسفر تحليل التفاعل عن نمط أول أو ثانوي هو ( الفئة ١ ) تليها ( الفئة ٥ ) .

(ج) أن أسئلة التلاميذ مثيرات معززة بالنسبة لمحاضرة المدرس وشرحها . والمثيرات المعززة هي تلك العلامات التي تزيد من حدوث الاستجابة عند ظهورها أو عرضها وعلى سبيل المثال ، الضوء الأحمر مثير معزز بالنسبة لسلوك التوقف من قبل سائق السيارة ، وعلى ضوء هذا الفرض فإن من المرجح أن يكون سؤال التليذ علامته تدفع المدرس إلى البدء في المحاضرة . ويدعم هذا الفرض أن نجد النمط ٦ - ٣-٣-٣ متكرراً



أى عبارات الطلاب يليها صحت ، تسمى بعده أسئلة الطلاب فجابراتهم .  
والفئات التى تتضمن طلاباً وهى الفئة رقم (٥) والفئة رقم (٦) توالى  
٦٠٪ من التفاعل السكى وهى تبين أن الدرس كان مركزاً حول الطلاب  
خلال هذا الدرس .

إن الفرض القائل بأن تعزيز استجابات التلاميذ من قبل المدرس عن  
طريق ثنائه عليهم أو تدعيمه لهم يؤدي إلى زيادة تكرار استجابات  
التلاميذ قد تدعم البيانات المستقاة من ملاحظة التفاعل داخل الصف وكان  
معدل استجابة التلميذ غالباً ٥٠٪ وكان ثناء المدرس ٢٥٪ .

٧ ٦ ٥ ٤ ٣ ٢ ١

	٣	٣٠			٢	١١٥	١	السلوك
	٢	١٨			١٠		٢	
							٣	
							٤	
١٨	١٧	٢٢٧			٤٨	٢٠	٥	المجموع
١٧	٥	٢٣				١٥	٦	
٢٥	٣٣	٢					٧	
٦٠	٦٠	٣٠٠			٣٠	١٥		
١٠	١٠	٥٠			٥	٢٥		النسب

شكل يبين مصفوفة تحليل التفاعل للملاحظة القمبل رقم (١) .

(ملاحظة : فى المصفوفة النهائية من المربع بدرجة أكبر أن تضع

رقم واحد في الخانة بدلا من وضع علامات تكرار كما هو موضح بالشكل).

الملخص : هذه الوحدة زودت الطالب بعدة أشياء : مقدمة تبين أهمية التفاعل بين المدرس والتلميذ ، وتبين طريقة تقويم التفاعل واستخدام بيانات تحليل التفاعل . وذلك في مجال تقويم الفروض ، وبيان الطريقة الإحصائية لتعبير عن هذه البيانات عن طريق إعداد المصفوفة . ولما كان تحليل التفاعل يتطلب تمييز ما يحدث من أنشطة في الضرورى أن تستخدم قئات للنشاط أو السلوك . وخطة تحليل التفاعل التي تستخدم في هذه الوحدة تتألف من ٧ قئات . ويمكن تحويل البيانات بعد تحليلها ووضعها في مصفوفة  $7 \times 7$  خامة . وقد شرحت كيفية وضع البيانات في المصفوفة كما شرحت طريقة تقويم البيانات والمعلومات التي تحتوي عليها المصفوفة.

ويطلب التدريب في هذا المجال ملاحظة ثلاثة فصول مختلفة مع استخدام أسلوب تحليل التفاعل وليس الهدى من كتابة التقرير أن نشغل وقت الطالب ، وإنما هي وسيلة لتنظيم بيانات التفاعل داخل حجرة الدراسة هذا بالإضافة إلى أن الطالب يستطيع أن يستخدم البيانات التي جمعها ليدعم أحد الفروض أو يرفضه.

والأمل معقود على أن تؤدي هذه الوحدة إلى نتائج أخرى علاوة على ما أشرنا إليه والطالب الذي يكمل هذه الملاحظات الثلاث سيواجه بعض الأسئلة المحيرة . سوف نبين له أولا أن المرء يرى الشيء القليل عندما تكون الملاحظة غير منتظمة وغير هادفة . وأن تحليل التفاعل الذي يوصاه هنا يدرّب الملاحظ على أن يكون أكثر دقة في ملاحظته العامة أو أن يرى تفاعلا أكبر . ومنهامين أو فوائد هذا التدرّب :

واضحة بالنسبة للدرس الذى ينبغى عليه أن يلاحظ وأن يتكلم وأن يوجه أو يرشد وأن يضبط النشاط فى العمل . ما هى المضامين الأخرى ؟ هل يستطيع أن يدرب تلاميذ المرحلة الابتدائية على ملاحظته بعض الأنشطة بطريقة منظمة ؟ ما هى الأشياء التى يمنهم على ملاحظتها ويوجه أنظارهم إليها فى أنشطة مثل المناظرات والمسرحيات فى حجرة الدراسة ؟

ومن ناحية أخرى ، قد يتساءل بعض الملاحظين عن مدى ثبات هذا الأسلوب ؟ وهل صنفت الوقائع السلوكية تصنيفاً سليماً ؟ وكيف تعرف أن التصنيف سليم ؟ وهل تحتاج إلى فئات أخرى ؟ وما هى هذه الفئات ؟ وكيف تعرف الفئة السلوكية تعريفاً سليماً ؟ وينبغى ألا تكون الفئات متداخلة أى أنه إذا اندرجت واقعة سلوكية فى فئة فلا ينبغى أن تندرج فى فئة أخرى أى أن تستبعد من الفئة الأخرى إذا لامت فئة معينة ، وينبغى أن تفكر فى السؤال : هل الفئات السبعة التى استخدمناها هنا تستغرق الحال وغير متداخلة ؟

ويمكن أن تثار أسئلة أخرى عن هذا الأسلوب : على سبيل المثال . هل يحسن أن تلاحظ حجرة الدراسة على هذا المستوى ؟ وهل هناك تفاعلات فيزيقية ينبغى مراعاتها فى عملية تحليل التفاعل ولم يشتمل عليها التحليل الراهن ؟ إلى أى مدى يسهم أسلوب تحليل التفاعل فى فهم عملية التعليم والتعلم ؟ هل هو أسلوب ستنجبه فيما بعد ؟

كثير من النقاد التربويين يهتمون المدرسين بأنهم يعملون على مستوى لفظي مع اهتمام قليل بتنمية المجالات الأخرى وتطورها . وقد يضيق المدرس بهذه الممارسة ويحاضر معظم الوقت أو كله كوسيلة لنقل المعلومات إلى التلاميذ ويستبعد الطرق الأخرى .



هل لاحظت هذا التورع من التدريس وسجله ؟ هل خبرته من موهب -  
التقليد ؟ ما الذى تود أن تراه يحدث بدلا من هذا ؟ ولماذا تريد ذلك ؟  
ما هى نتيجة الخطأ التالى ، المدرس يسأل - التقليد يجيب - المدرس يثنى  
عليه - التقليد يسأل - التقليد يجيب ؟ لقد أجريت دراسات بينت أن مدرسى  
المرحلة الابتدائية يستخدمون استراتيجيات متمركزة حول المدرس فى  
تدريسهم بدلا من استخدام استراتيجيات التعلم . ما الفرق بين التدريس  
والتعلم ؟ هل يبين أسلوب تحليل التفاعل للفروق بين التعلم والتعلم ومرة  
أخرى لقد آن الأوان لتبيين هل هذا المدخل السيكولوجى للتعلم والتعليم  
يقدم لك شيئا له قيمة ؟

#### نشاطات إضافية مقترحة :

١ - حدد عدة فروض عن العلاقة بين المدرس والتلميذ فى عدة  
مواد دراسية . على سبيل المثال قد تصوغ الفرض التالى عن أحد مقررات  
الرياضيات : حصص الرياضيات يسودها شرح المدرس وعباراته بدرجة  
أكبر من عبارات التلميذ . أى أنها متمركزة حول المدرس بدرجة أكبر  
من تمركزها حول التلميذ ومن خبرتك يمكن أن تتوقع أنواع النشاط  
السائد فى تدريس المواد الدراسية الأخرى وبعد وضع الفروض لاحظ  
عدة حصص فى فصول مختلفة تدرس فيها هذه المادة ، ثم حدد هل تدعم  
البيانات التى جمعتها فروضك أم تدحضها ؟ لابد أن تكون مدققا حتى  
يمكن تعميم النتائج على المواقف المشابهة .

٢ - ما هو النشاط السائد ، فيما تعتقد فى السنة الأولى الابتدائية فى  
أقرب مدرسة إليك الآن ؟ وفى السنة الخامسة الابتدائية ؟ وفى السنة الأولى  
الثانوية ؟ هل هناك أسباب تجعلك على الاعتقاد بأن أنماط التفاعل ينبغي

أن تكون مختلفة ، وأن تختلف من سنة دراسية إلى سنة دراسية أعلى ؟  
تستطيع أن تحصل على بعض البيانات التي تزودك بإجابة جزئية على هذا  
السؤال عن طريق الملاحظة المنظمة للفصول المختلفة في النظام التعليمي .  
وقد تكون الإجابة أن السنة الدراسية ليست هي المتغير الهام في هذا  
المجال . وبمحتمل أن تكون المادة الدراسية هي المتغير الهام كما اقترحنا في  
رقم (١) فيما سبق . وإذا لم تكن المادة الدراسية ، ولا السنة الدراسية  
هي المتغير الهام في هذا المجال . فما هو ذلك المتغير ؟ يحتمل أن تكون  
هناك متغيرات مختلفة تؤثر معاً على التفاعل ، وأن مقدار التأثير يختلف  
من موةب إلى آخر . وإذا وصلت إلى هذه النتيجة فقد تبدأ في الاهتمام  
بدلالة هذه الظاهرة ومنزاهها بالنسبة لأدائك في حجرة الدراسة كمدرس  
أو كطالب .

## المراجع

- 1— Amidon, E.J., and Flanders, N.A. The Role of the Teacher in the Classroom. Minneapolis : Amidon and Associates, 1963.
- 2— Amidon, E J., & Hough, J.B. eds Interaction Analysis : Theory, Research and Application. Reading, Mass. : Addison — Wesley, 1967.
- 3— Cogan, M.L. « Theory and Design of a Study of Teacher — Pupil Interaction. » Harvard Educational Review 20 (1959) : 315 — 342.
- 4— Denny, D.A. « Identification of Teacher - Classroom Variables Facilitating Pupil Creative Growth. » American Educational Research Journal (1968) : 305-384.
- 5— Flanders N.A. Analyzing Teaching Behavior. Reading, Mass. : Addison — Wesley, 1970.
- 6— Lahaderne, Henrietta M., and Jackson, P.W. Withdrawal in the classroom. » J. of Educ, Psycho , 61 (1970) : 97 — 101.
- 7— Morasky, R.L. Learning Experiences in Educational Psychology, Wm. C. Brown Co. Publishers Dubuque, Iowa, 1973.



## الفصل الثامن عشر

### الجماعات والثقافات

يهتم علم النفس الاجتماعي بدراسة سلوك الأفراد في علاقاتهم بالجماعات ، وهذا يشتمل على طرق تكوين الجماعات ، وكيف يسلك الأفراد داخل هذه الجماعات . وكيف تؤثر هذه الجماعات في سلوك الفرد .

إن الحياة الاجتماعية لمعظم الأنواع أكثر تعقيداً من مجرد التزاوج ولقد تطورت الحياة الاجتماعية كوسيلة لمساعدة الأنواع على البقاء : وهي تحقق هذه الوظيفة بطرق تختلف باختلاف الجماعات الحيوانية فالهجرة ، والدفاع عن مساكن الإقامة والسيطرة الاجتماعية ما هي إلا جوانب مشتركة في الحياة الاجتماعية للأنواع المختلفة من الحيوان بما في ذلك الإنسان ، والسلوك الاجتماعي ينشأ من حيث أنه يضمن أن بعض أعضاء الجماعة يتحملون ظروفًا صعبة متنوعة .

ويحتمل أن الجماعات الإنسانية بدأت بنفس الطريقة التي بدأت بها جماعات الحيوان ولكن الحياة الاجتماعية الإنسانية تغيرت تغيراً شديداً حين نمت اللغة وتطورت ، لأن اللغة هي التي جعلت الثقافة ممكنة ، والمقصود بالثقافة تقاليد الجماعة التي تنقل من جيل إلى جيل .

ولقد استطاعت الجماعات الإنسانية الوظيفية أن تكبر وتنتد ، لأن أفرادها استطاعوا أن يتوحدوا كل منهم مع الآخر على أساس القرابة . والأسرة النووية ( أب وأم وأطفالها ) هي أصغر الجماعات القرابية الأولية ، ولقد مكنت اللغة من امتداد واتساع الجماعات القرابية الأولية لتشتمل على درجات قرابة أخرى كثيرة ثم نمت وتطورت جماعات

ثانوية بحيث تقدم العضوية على اهتمامات مشتركة وليس على صلة الدم والزواج ، والقبائل والممالك ، والأمم والامبراطوريات بنيات اجتماعية أكثر تعقيداً ، تطورت ونمت من الجماعات الأسرية . ولقد نمت الجماعات المنصرية واللاتية من جماعات القرابة التي وجدت في عزلة جغرافية ثم تزوجت فيما بينها بحيث تميز أعضاء كل جماعة ببعض للملاح الفيزيقية المشتركة عن أعضاء الجماعات الأخرى .

وتختلف الجماعة عن الحشد من حيث كون الأولى منظمة ، ولها بنية متميزة من القواعد والمبادئ ، والعضوية من أكثر جوانب الأساسية لهذه البنية ، الجماعة قد تكون مغلقة على الفرد أى ليس له الخيار في الانتماء إلى الجماعة ، وقد تكون مكشبة أى ينضم إلى الجماعة باختياره وإراداته . والعضوية في الجماعات القومية والدينية الثقافية في معظمها ليست اختيارية ، ينتمى الانتماء إلى حزب سياسى عمل اختيارى . وكل نوع من أنواع العضوية في جماعة يتضمن نوعاً من الدور الاجتماعي ، وكل منا يلعب عدة أدوار في المجتمع الذى ينتمى إليه .

والمقصود بالمسكانة الاجتماعية موقع الفرد في الجماعة . إن المسكانة الاجتماعية تشير إلى قيمة الشخص كعضو في جماعة . وثمة تنظيم هرمى للمسكانة الاجتماعية في كل جماعة اجتماعية ، أى توزيع للمواقع ذات المسكانة ، وفي المجتمعات ذات الطبقات الاجتماعية كثيراً ما يستطيع الفرد أن يتحرك من مستوى طبقي إلى آخر وقد يكون هذا التنظيم الطبقي صارماً فيقلل من الحراك الاجتماعي ، ولكن من الممكن في حالات كثيرة أن يتحرك الفرد من وضع ذى مكانة اجتماعية منخفضة إلى وضع له مكانة اجتماعية أعلى ، والثراء في كثير من المجتمعات عامل هام في تحديد الطبقة الاجتماعية للفرد . ولكن ثمة أشكال أخرى من العوامل لها تأثير على المسكانة الاجتماعية منها الميلاد ، والسلطة ، والاحجاز ، وتزايد الحراك

الاجتماعى بصفة عامة يساعد على زيادة الانجاز فى المجتمع ، ويثرى فى النهاية الفرد والجماعة ككل .

ولكل جماعه بنية قوة حيث يكون لبعض الافراد قوة وسلطة وتأثير أكثر من البعض الآخر ، وقوة الأشخاص تنمد إلى حد كبير على امكانياتهم من حيث علاقتها بحاجات الآخرين ، أى ما لديهم من أشياء ذات قيمة بالنسبة للآخرين بحيث يستطيعون منحها أو منعها حسب اختيارهم ، وإذا توافر للناس بدائل أخرى لإشباع حاجاتهم دون الاعتماد على مصادرك وإمكانياتك ، فإن هذه الامكانيات لا تعتبر مصدر قوة .

ولقد اعتمدت انجازات التنظيمات الاجتماعية الانسانية إلى حد كبير على القيادات التى نشأت ووجهت هذه الجماعات .

وتختلف الخصائص التى تساعد على القيادة الجيدة من موقف إلى آخر . ففى الجماعات التى ليس لديها أعمال خاصة تؤدىها وتقوم بها ، يتميز أفضل قائد بالحماسية لشاغل أعضاء الجماعه ولعلاقات الأعضاء بعضهم البعض الآخر ، أما فى الجماعات التى عليها أن تحل مشكلة مشتركة ، وخاصة حين تعمل وهى معرضة للضغوط ، فإن أكثر القادة فاعليه هو المتوجه للعمل Task oriented . وكلا النوعين يستطيع أن يدبر جماعته بأسلوب ديمقراطى أو تسلطى أو فوضوى ( أى أن يترك كل فرد يعمل ما يريد ) ، والجماعات التسلطية تكون أحيانا أكثر كفاءة من الجماعات الديمقراطية ، ولكن هذا التفوق لا يكفى لمعوض المشاعر السديه التى يخلطها هذا النوع من القيادة بين أعضاء الجماعه .

والجماعات الفوضوية هى أقل الجماعات إرضاء من جميع الوجوه .

والسياسة هى ممارسة القيادة للحصول على القوة والسلطة فى جماعه .

وبعض القادة السياسيين أكثر نوجها للامل ، والبعض الآخر أكثر  
توجها للنواحي الشخصية ، ولكن جميع القادة السياسيين ينبغي أن  
يحققوا فداً كافياً من الولاء الشخصي من قبل الآخرين للبقاء في السلطة ،  
واستمرارية القيادة له أهمية خاصة في الجماعات السياسية . وفي المجتمعات  
المتقدمة . يمكن ضمان النظام السياسي بتوفير خدمة مدنية فعالة  
أو بيروقراطية أكثر من ضمان ظهور قادة جدد .

وثمة أربعة بيانات أساسية للاتصال في جميع الأنظمة السياسية وهي  
(١) الدائرة (٢) والمجلة (٣) والتنظيم على شكل حرف (٧) والتنظيم  
على شكل سلسلة .

وفي الأنماط الدائرة تنتقل الرسالة من عضو في الجماعة إلى آخر  
وتتنبأ وتدور لتشمل جميع أعضاء الجماعة والترتيب الدائري أفضل  
أواع الترتيبات للجماعات حين تكون صغيرة وحين تتوجه نحو النواحي  
الشخصية والتنظيم على شكل عملة يعني أن الرسالة تنتقل من عضو في  
وسط المجلة عدد مركزها إلى كل عضو في الجماعة وهذا النموذج  
أكثر النماذج فاعلية من جماعات حل المشكلات التي لها قيادة متمركزة  
بدرجة عالية . وفي التنظيم على شكل حرف ٧ يبدأ الاتصال من  
شخص ثم يتشعب إلى الآخرين على شكل ٧ مقلوبة . وهو نظام مرمي  
به مستويات مختلفة من المسؤولية والسلطة والمكانة ، ومعظم المنظمات  
والمجموعات تدار بواسطة هذا النمط . والتنظيم على هيئة سلسلة معناه أن  
انتقال الرسالة يتم في اتجاه واحد من فرد إلى الذي يليه فالذي يليه  
وهكذا .

والمعايير الاجتماعية هي مقاييس أو مستويات للسلوك توافق عليها  
الجماعة ضمناً وتتوقعها من جميع أعضائها والقوانين معايير اجتماعية تعلنها



الجماعة : ويتحدد معظم السلوك الاجتماعي بواسطة المعايير والقوانين :  
والقانون العام ما هو إلا مجموعة من المعايير الاجتماعية لها مكانة القانون  
ولكنها لم تصبح قواعد معلنة لأنه من المفترض أنها معروفة لكل إنسان .

والمعايير الاجتماعية هي تاج حاجه الناس لمسايرة الواحد منهم في  
سلوكه لسلوك الآخر . وعلى الرغم من وجود بعض الضغوط لكي يساير  
الأعضاء جماعتهم ، فقد أظهرت كثير من التجارب بوضوح أن الحاجة  
للمسايرة موجودة حتى ولو لم يتعرض الفرد لضغوط من الآخرين .

وهذا يجعل الناس يشعرون بأنهم أقل مسئولية في الجماعات عن  
أفعالهم عندهم وهم بمفردهم . ونتيجة لذلك ، كثيراً ما نكون القرارات  
التي تتخذها الجماعات أكثر تطرفاً مما يتخذها الأعضاء كأفراد متممين  
على أنفسهم ويطلق على هذه الظاهرة ظاهرة نقل المخاطرة - *risky - Shift*  
Phenomenon .

لقد بدأ سولومن آشر S. Asch سلسلة من التجارب أظهرت اثر  
ضغط الأغلبية على مسايرة أعضاء الجماعة ، ووجد أن الأفراد يميلون  
إلى الامتتاعية بنفس طريقة غالبية الأعضاء في الجماعة التجريبية ، حتى  
ولو كانت استجابة الأغلبية واضحة الخطأ . ولقد برهن ستانلي ميلجرام  
Stanly Milgram في التجارب التي أجراها على أن حاجة الأفراد إلى  
المسايرة صارخه إلى درجة ملفنة فقد استطاع في تجاربه أن يجعل  
المفحوصين على أن يعرضوا أشخاصاً آخرين لصدمات يفترض أنها خطيرة  
وذلك انصياعاً لتعليماته وهذه الاستجابات المنذعة قورنت بسلوك الألمان  
الذين قتلوا أعداء النازية بأعداد كبيرة أثناء الحرب العالمية الثانية ،  
والتقطة الأساسية هنا هي أن الناس يبدو أنهم مدفوعين بالحاجة إلى  
الانتماء أكثر من أي شيء آخر .

وهناك من الأسباب ما يحمل على التشكك في صدق النتائج السابقة التي تتصل بالمسيرة . فلقد أجرى مارتن أرن Martin Orne تجارب عديدة أظهرت أن الناس يستجيبون إلى متطلبات الموقف التجريبي ، أي أنهم يقومون بأفعال تبدو في ظاهرها غير مسئولة ، ولا معنى لها ، وخطرة لأنهم يعتقدون أن لدى المجرّب هدفا خيرا . وأن القائمين على هذه التجارب سوف يحمونهم من الأذى أو من إيذاء الآخرين ، وقد يصدق هذا على دراسات مليجرام ، ولكن لم تتم البرهنة على صدقها .

### الفروق بين الجماعات

نميل إلى تصنيف الأفراد إلى فئات جامدة فنقسمهم إلى سوى وشاذ ، وإلى ذكي وغبي وإلى عبقرى وأبله الخ وتترقع بعض الفروق النفسية : بل ونبحث عنها بين الذكور والإناث وبين أبناء مختلف الأوطان ، أو مختلف السلالات وهكذا نقسم الناس إلى ذكر وأنثى وحضري وريفى . . . الخ . وفيما يتصل بالسمات النفسية تعتبر مثل هذه التقسيمات تعسفية ومصطنعة مثلها مثل كل التصنيفات الجامدة للأفراد ، ومع ذلك فإننا كثيراً ما نتوقع من فرد معين أن يعتمد على الآخرين أو أن يخضع لأرائهم ويتقبلها لا لسبب إلا لأنه امرأة مثلا .

وتحليل الاختلاف بين الجماعات أو الفئات من شأنه أن يساعدنا في بحث الفروق الفردية ، فوجود الاختلاف في ثقافة الجماعات أو الفئات المختلفة له صلة بما يحدث من تغير بين الناس ، ودراسة الأسباب التي أدت إلى الفروق النفسية بين الجماعات يساعدنا على فهم الفروق الفردية ، ولا يرجع انتشار الآراء الخاطئة عن الفروق النفسية بين الجماعات إلى عدم وجود الحقائق . بل يرجع إلى صعوبة تفسيرها وذلك بسبب تعدد

العوامل التي تدخل في إحداث هذه الفروق وعدم إدخالها في اعتبارنا عند تفسيرها، ولهذا نجد أن نفس الحقائق قد أدت إلى استنتاجات متضادة عند الباحثين المختلفين .

بعض الصعوبات التي يصادفها الباحثون عند مقارنة الجماعات :

#### ١ - خطأ العينة :

إذا اختبرت العينة بعناية بحيث تمثل الجماعة التي يراد دراستها تمثيلاً صحيحاً، فإن النتائج التي يصل إليها الباحث لا تكون بعيدة عن الصواب واختلاف النتائج من عينة إلى أخرى من جماعة واحدة هو ما يطلق عليه « خطأ العينة » .

#### ٢ - المستوى الثقافي العام :

فالعادات والتقاليد وأوجه النشاط التي يقوم بها الفرد والانجماحات التي تحيط به أثناء نشأته كل هذه تؤثر في نتائج اختبارات الذكاء، فالأولاد لا يسمح لهم إلا بالعباب معينة تختلف عن ألعاب البنات كما يقرأون كتباً تختلف عما يقرأ البنات .. الخ . ومثل هذه الفروق في المعاملة تؤدي إلى فروق بين الجنسين ونجد هذه أيضاً في إجابة أمثلة اختبارات الذكاء بالنسبة لأبناء السلالات المختلفة فقد لا يتيسر لديهم الخبرات أو المعلومات اللازمة لإجابة هذه الأسئلة بنفس القدر ومن هنا تظهر بينهم فروق . أضف إلى ذلك أهمية السرعة في الإجابة عن عدد كبير من الاختبارات النفسية وهذه السرعة تختلف أهميتها في الثقافات المختلفة .

#### ٣ - التربية :

تختلف التربية الشكلية في كمها وكيفها في الأوطان المختلفة والأجناس المختلفة ففرص التربية مثلاً ليست متكافئة للذكور والإناث ومع أننا ( ٢٨ - الساريك )

نساوى بين المرأة والرجل فى التعليم إلا أن قبول الطالبة فى بعض الكليات الجامعية حتى وقت قريب كان متعذراً . وحتى فى المدارس العامة نجد بعض مناهج مختلفة لكل منهما وهذه التفرقة فى التربية لها أثرها فيما يستطيع كل من الجنسين أدائه .

#### ٤ — اللغة :

تؤثر الصعوبة اللغوية تأثيراً كبيراً على درجات اختبارات الذكاء . فقد كانت دائماً الدرجات التى يحصل عليها الأطفال الذين لا يتحدثون سوى الإنجليزية فى منازلهم أكبر من تلك التى يحصل عليها الأطفال الذين يتحدثون لغتين .

#### أولاً : الفروق بين الجنسين

##### القدرات العقلية :

أى مقارنة بين الجنسين تقوم على النتائج السلبية لاختبارات الذكاء تسفر عن نتائج غامضة ، وذلك لأن الأنثى يتفوق فى بعض القدرات أى فى بعض أنواع من الأسئلة بينما يتفوق الذكور فى قدرات أخرى أى فى أنواع مختلفة من الأسئلة . ومعنى هذا أن أنواع الأسئلة الأولى إذا تساوت مع الأنواع الأخيرة لا يظهر اختلاف فى التقدير الكلى ، أما إذا كانت هذه الأسئلة غير متساوية فإن الاختبار يميز جنساً على آخر . ويحاول واضعوا اختبارات الذكاء أن يستبعدوا الأسئلة التى يميز جنساً على الجنس الآخر .

ومن الأفضل أن نبحث الفروق الجنسية فى القدرات الخاصة . وقد لوحظ باستمرار أن الذكور يمتازون دائماً فى مختلف نواحي القدرة الميكانيكية والقدرة السكانية . وقد يرجع الفرق إلى الخبرات التنافسية لكل

من الجنسين. ويتفوق الذكور عادة في مقاييس الذكاء العملية كاختبارات لوحات الأشكال ، والمتاهات واختبارات الحل والتركيب . أما الإناث فيتفوقن في الاختبارات التي تتطلب خفة استخدام الأصابع مع الإدراك المكاني للتفاصيل ولهذا نجد أن التفوق في أعمال الفرز والتجميع والمراجعة وما شابه ذلك من أعمال صناعية .

يتفوق الذكور في اختبارات الاستدلال الحسابي ، وبكثرة سلاسل الأعداد وقد ظهر هذا في نتائج اختبار « استنفرد بينيه » وفي اختبارات جمعية أخرى . أما في اختبارات السرعة والأعداد فقد ظهر أن الفروق في صالح الإناث . وقد يكون هذا جانباً من جواب تفوق الفتيات في القدرة على القيام بأعمال السكرتارية . وتفوق البنات في هذه العمليات يأتي تفوقهن في إدراك التفاصيل مع الدقة والسرعة . وقد أظهر الأناث أيضاً تفوقاً في القدرة اللغوية ويظهر هذا من وقت مبكر في مراحل النمو . ويتفوقن أيضاً في اختبارات التذكر . ومن الحقائق الهامة أيضاً أن البنات يتفوقن على البنين في التحصيل المدرسي ، وحينما نقيس التحصيل بواسطة اختبارات موضوعية يتفوق البنون قليلاً في بعض المواد كالحساب والهندسة والعلوم والتاريخ بينما يتفوق البنات في القراءة والتطبيقات اللغوية . أما عندما يقدر التحصيل عن طريق الامتحانات والدرجات المدرسية فإن البنات يتفوقن في جميع المواد تقريباً ، ويرجع ذلك إلى عدد ما يلي .

(١) أن الأعمال المدرسية مشبعة بالقدرة اللغوية .

(٢) أن الرياضيات يتبعها بالنظام والتنسيق .

(٣) أنهن أكثر استجابة للنظام المدرسى ، ومشاكلهن أقل من مشكلات البنين .

#### سمات الشخصية .

لقد تبين من تطبيق مقياس برنرويتز Bernreuter على عينات من الجنسين أن الرجال أكثر ثباتاً من النساء ، وأقل تعرضاً للعصاب ، وأكثر اعتماداً على أنفسهم وأقل انطواء ، وأكثر سيطرة ، وأكثر ثقة فى أنفسهم من النساء ، وبما يجب ذكره أن اختبارات الاستعدادات والانتجاهات العصبية للأطفال قد أثبتت عدم وجود فروق بين الجنسين الذين تقل أعمارهم عن الرابعة عشرة ، وهذا يرجع أن هذه الفروق ترجع إلى أثر التربية والجر الاجتماعى على الجنسين الذى يتزايد مع العمر . وقد بينت دراسة القيم التى قام بها البورت وفرنون أن الإناث حصلن على أعلى المتوسطات فى كل من القيم الاجتماعية والجمالية والدينية بينما انضح أن الذكور يتفوقون فى القيم الاقتصادية والنظرية والسياسية وهذه النتائج ترتبط بالظروف البيئية وباختلاف ما يتوقمه المجتمع من كل من الجنسين .

ومن الأبحاث الشاملة المستمعة فى دراسة الفروق بين الجنسين فى سمات الشخصية ما قام به ترمان وميلز . فى هذا البحث جمعت البيانات من مئات الأفراد ، كان من بينهم أطفال وكبار متعلمون أو غير متعلمين ، منرفون وأسوياء وأشخاص من مهن متعددة ، وأفراد متخرجون من مراحل التعليم المختلفة . وقد استخدم الباحثان سبعة أنواع من الاختبارات واتيها إلى النتائج التالية :

« ومهما اختلفت الزاوية التى تدرس منها العينة ، أظهر الذكور

اهتماما متميزا بالمخاطرة ، وبالمهن التي تتطلب مجهودا بدنيا خارج المنزل وبالأدوات والآلات وبالعلوم ، وبالظواهر الطبيعية ، والمخترعات ، وبالتجارة ، ومن ناحية أخرى وجد أن النساء يهتمن بالمسائل المنزلية ، وبالموضوعات والمهن التي يدخل فيها التذوق الجمالى وقد فضّلن منها أعمالا تتطلب مجهودا قليلا داخل المنزل *indoor* ، ومنها تتصل برعاية الأطفال والصغار والضعاف والتعساء ومساعدتهم . ولقد أظهر الذكور بطريقة مباشرة أو غير مباشرة تفوقا فى الثقة بالذات ، أو العدوان ، وتعبيرا عن عدم الخوف ، وخشونة فى آداب السلوك واللغة والعواطف ، أما النساء فقد أظهرن تميزا فى المشاركة الوجدانية ، والحساسية الجمالية ، والانفعالية ، والتأنيق .

#### عوامل تؤثر فى هذه الفروق :

١ - التربية : أن هذه الصفات ترتبط بالخبرات المكتسبة فى التربية داخل المنزل وخاصة وقد لوحظ أن زيادة نسبة أحد الجنسين بين الأخوة أو وفاة أحد الأبوين ، أو التعلق الزائد بأحدهما دون الآخر تؤثر فى اتجاه الذكورة أو اتجاه الأنوثة الذى يتخذه الفرد . وقد لوحظ أن النساء اللائي تعلمن تعليما عاليا يحصلن على درجات على مقياس الذكورة والأنوثة أعلى من متوسط ما يحصل عليه النساء أى يقتربن من الرجولة ، وأن الرجال المتقنين يقتربون من « الأنوثة » .

#### ٢ - الفروق الثقافية :

لو أن الفروق بين الجنسين ترجع إلى أسباب وراثية أو بيولوجية لتوقعنا مسلكا موحداً لجميع الذكور وجميع الإناث ، ولو أن الاختلافات ترجع إلى العوامل البيئية لتوقعنا أن تختلف المميزات الخاصة بكل من

الجنسين من بيئة ثقافية إلى بيئة أخرى، ولقد قامت مرجريت ميد بدراسة  
ميزات الرجال والنساء في ثلاث بيئات بدائية مختلفة : البيئة الأولى قبيلة  
أرابش Arapash حيث يبدى الرجال والنساء صفات شخصية ماثلة .  
فالجريح يتعاونون مع أعمال متشابهة ، وينعدم بينهم التنافس ، ويميلون إلى  
'للدواء' والمسألة وتلبية رغبات الآخرين والبيئة الثانية قبيلة مندبو جو مر  
Mandugumur فأفرادها نساء . ورجالاً قساة القلوب ، يميلون إلى  
الاعتداء والحدة والتنافس بينهم شديد . والبيئة الثالثة قبيلة تشامبول  
Tchambuli يتخذ فيها الرجال مظهر الأنوثة واتجاهها بينما يعمل الإناث  
أعمال الرجال . فالنساء يعملن داخل المنزل وخارجه ويرعون الأطفال ،  
أما الرجال فيصفون بالتخنث ووظيفتهم الرقص والترفيه عن النساء  
ويخصمون لهن . ونجد أساس هذه الفروق بين الرجال والنساء فيما يسود  
هذه البيئات من تنظيمات اجتماعية وتقاليده .

### ٣ - العوامل الفسيولوجية :

تبين أن هناك فروقا كبيرة بين الذكور والإناث في بناء الجسم ، وفي  
ذلك الهيكل العظمي . والتكوين العضلي سواء في ذلك العضلات الكبيرة  
أو الدقيقة وكذلك يختلف الجنسان في الوظائف الفسيولوجية والتكوين  
الكيميائي وبعض الإفرازات وقد ترتبط بعض الاختلافات النفسية بهذه  
الفروق الجسمية . ويذهب البعض إلى أن هذه الفروق الجسمية تؤدي  
إلى ميل الذكور إلى أنواع من اللعب تختلف عما يميل إليه الإناث ،  
وتؤدي إلى اختلاف قدراتهم على العمل والإنتاج في بعض الميادين . وقد  
 لوحظ أيضاً أن معدل النضج عند الإناث يختلف في سرعته عما يوجد  
عند الذكور . والنساء أطول عمراً من الرجال وأقوى على المحافظة على  
الحياة . وأقصر على مقاومة الكثير من الأمراض المعدية ونسبة الوفيات



يتميز أقل منها عند الرجال في جميع الأعمار . والذكور أقل تعرضاً من الإناث للتقلبات التي تعترض توازن البيئة المضوية الداخلية . أي أنهم أكثر ثباتاً ، كما في ثبات درجة الحرارة ، واتزان عمليتي الهدم والبناء ومستوى السكر في الدم إلخ ... ويرجح أن تؤثر هذه الفروق في التواحي الإنفعالية والسلوك إلخ ولا نستطيع أن نفترض وجود فروق جنسية في توازن الوظائف النفسية وثباتها ، استناداً إلى ما نعرفه عن توازن الوظائف الفسيولوجية وثباتها ، . ونحن لا نشك في أن أساس الكثير من الفروق بين الجنسين يرجع إلى عوامل بيولوجية وثقافية . ومن المرجح أن العوامل البيولوجية وحدها تسبب بعض الفروق في الصفات النفسية حتى ولو كانت البيئة واحدة . وهناك احتمال في أن العوامل البيئية تؤثر تأثيراً معناداً لتأثير العوامل البيولوجية . وعلى أية حال هناك تداخل كبير في توزيع أي صفة بين الذكور والإناث .

## التجربة الثالثة والثلاثون

الفروق بين الجنسين في الامتزاج

### المشكلة والفروض :

إذا عرضنا على الأطفال صوراً أو رسومات موضوعات وأنشطة ذات صبغة ذكورية أو أنثوية ، هل تختلف قدرتهم على تذكرها باختلاف جنسهم ذكورة وأنوثة ؟

والذكورة والأنوثة جانب هام في الإنسان ، ولا بد أن يكون له آثار واضحة في خصائصه المعرفية وخصائصه الاجتماعية وخصائص شخصيته .

ويستخدم المجتمع من أساليب التنشئة ما يكفل التمييط الجنسي النشئ. ويظهر ذلك في أحاديثنا أحيانا حين نقول هذا شاب طيب وهذه فتاة طيبة، أو هذا الشبل من ذاك الأسد، وهذه الفتاة الفاضلة نشأت لأهلها. غير أن تغيراً طرأ على كثير من المجتمعات ومنها المجتمعات العربية فانحس المجال لتعلم الفتيات وتخرجهن من الجامعة، واشتغلن بمهن كثيرة متنوعة. وفي ضوء هذه التغيرات فإن ثمة حاجة لدراسة الجوانب المعرفية ومدى تأثيرها بممارسات التمييط الجنسي في فترات زمنية مختلفة للتوصل إلى مدى تأثير هذه الجوانب الفارقة بالتطورات التاريخية والاجتماعية. وإذا كانت الدراسة التي أجريت عام ١٩٦٨ م على عينة من الأطفال الأمريكيين ( Nadelman 1974 ) قد أسفرت عن اختلاف الجنسين في القدرة على التذكر المباشر للواد المشبعة بدور جنس معين، فإن هذا لا يفي بالضرورة أن نفس النتائج تصدق عام ١٩٧٨، وعام ١٩٨٨. وأنها تصدق على المجتمعات المختلفة ونصاغ الفروض لهذه الدراسة على النحو الآتي :-

- ١ - يسترجع الأطفال الذكر سنأ هدا من البنود أكبر من ذلك الذي يسترجعه الأطفال الأصغر منهم سنأ، أو مساويا له أو أقل منه .
- ٢ - يسترجع البنون عددا من البنود مساويا لما تسترجعه البنات أو أكبر منه أو أقل .
- ٣ - تسترجع البنود الذكرية بدرجة أكبر من البنود الأنثوية أو بدرجة أقل منها أو بدرجة مساوية لها .

٤ - بتذكر الأطفال البنود التي تمثل جنسهم أو الجنس الآخر أكثر من البنود التي تمثل الجنس الآخر أو جنسهم . ( التفاعل بين جنس الطفل وجنس البند ) .

### الطريقة :

العينه : يفضل إجراء التجربة على بنين وبنات بالصفوف الأولى من المدرسة الابتدائية على سبيل المثال أطفال من الصف الدراسي الأول والثالث ، أو من رياض الأطفال والصف الثاني الابتدائي .

المواد : ٢٠ رسماً بعضها أنسب للذكور والبعض الآخر أنسب للإناث وهي مرقمة من ١ - ٢٠ وميَّنة في الشكل (٩) . إقطع هذه الأشكال وسجل رقماً على ظهرها وكذلك الاسم الذي يميزها ويدل عليها . وقد يكون هي الأفضل لصق كل منها على ورق مقوى ليسهل استخدامها .

الاجراء : يستخدم المجرَّب هذه الرسوم أو البطاقات من ١ - ٢٠ وذلك بعد خلطها جيداً .

يقول المجرَّب : دعنا ننظر إلى هذه الرسوم الآن . انظر واضح وأنا أضعها أمامك . هذا رسم يوضح كذا ويسمى المجرَّب كل رسم مرتين بصوت واضح ومرتفع .

ضع البطاقات على المنضدة مباشرة أمام الطفل بطاقة بطاقة في تتابع سريع - ٣ ثوانٍ للنظر إلى الرسم ، وثانية واحدة لتغيير الرسم بآخر . ويمكن تغيير الرسوم بكفاءة وذلك باستبعاد بطاقة بإحدى اليدين ووضع البطاقة الأخرى أمام الطفل باليد الأخرى في نفس الوقت

والزمن الكلى لهذا العمل هو (٢٠×٣ نوان) × (٢٠ ثانية واحدة) = ثمانون ثانية . وعليك قبل إجراء التجربة أن تتدرب على هذا باستخدام ساعة إيقاف .

يقول المجرب بعد عرضه لآخر بطاقة أو رسم واستبعادها : المطلوب منك الآن أن تخبرني بما رأيت أي بما عرضه عليك .

وعلى المجرب إذا لزم الأمر أن يشجع المفحوص قائلا : أخبرني بالرسم الأخرى التي رأيتها ، أخبرني بأكثر عدد من الرسوم رأيتها ، وماذا رأيت أيضا ، ما الذى عرضه عليك من رسوم ؟ .

سجل إجابات الطفل حرفيا في الجانب الأيسر من صفحة بيانات الفرد وفي العمود العناصر المترجمة حرفيا .

### النتائج :

التصحيح : انحص إجابات المفحوص في ضوء محتوى الجدول رقم ١٧-١ وبين باستخدام علامات + في العمودين ذكر ، وأنش صفحة تذكر الطفل لكل بند .

والآن انظر إلى المخلص في نهاية العمودين : ما عدد البنود الذكرية (الأرقام الفردية) التي استرجعها الطفل ؟ وعدد البنود الأنثوية (الأرقام الزوجية) التي استرجعها ؟ انقل بيانات كل فرد في ورقة بيانات المجموعة التي سيقدمها لك المدرس .

### التحليل :

احسب متوسط عدد البنود الذكرية المترجمة ومتوسط عدد البنود الأنثوية . والمتوسط الكلى للبنود المترجمة من النوعين .

ولما كان لدينا درجة البنود الذكورية المسترجعة لكل طفل ودرجته في استرجاع البنود الأنثوية ، فإنه يمكن إجراء تحليل لتباين هذه الدرجات لمعرفة كل ترجع الفروق في تذكر البنود الذكورية والأنثوية إلى اختلاف العمر أم إلى اختلاف الجنس أم إلى التفاعل بينهما . انظر إلى الجدول ٢٥ - ٣ الذي يوضح تحليل التباين لعمرين وجنسين . ونوعين من البنود ذكورية وأنثوية وداخل المجموعات .

الحصص المتوسعات الواردة في الجدول ١٧ - ٢ والنسب الفئوية في الجدول ١٧ - ٣ واكتب عن النتائج ، فالنسبة الفئوية للعمر تدل على ما إذا كان الأطفال في أحد الصنفين قد استرجعوا بنوداً أكثر عما استرجعه أطفال الصنف الآخر . والنسبة الفئوية للجنس تبين ما إذا كان أفراد جنس معين استرجعوا بنوداً أكثر عما استرجعه أفراد الجنس الآخر ، والتفاعل بين العمر والجنس يبين ما إذا كانت الفروق الجنسية في الاسترجاع قد كُتِلَتْ تختلف باختلاف العمر ، أى أن الفروق العمرية ترتبط ارتباطاً مختلفاً باختلاف الجنس . والنسب الفئوية الثلاث السابقة لا نقول شيئاً عن النوعين المختلفين من البنود . والنسبة الفئوية لجنس البنود تدل على ما إذا كان هناك فرق دال في الاسترجاع للبنود الذكورية مقابل الاسترجاع للبنود الأنثوية في الفئة الكلية للأطفال . والنسبة الفئوية للتفاعل بين العمر وجنس البنود تدل على ما إذا كانت البنود الذكورية أو الأنثوية يتم تذكرها على نحو مختلف في كل عمر والنسبة الفئوية للتفاعل بين جنس المصوح وجنس البنود تدل على ما إذا كانت البنود الذكورية و/ أو البنود الأنثوية تذكر تذكرات مختلفة من قبل البنين و/ أو البنات ، وهذه نسبة فئوية هامة عند توضيح المتوسطات الأربعة بالرسم البياني لأن هذا الرسم البياني سوف يوضح تفاعلها فإذا

كانت النسبة الغائية للتفاعل دالة ، فإن من المتعاد أن تحمل البيانات تحليلاً أبعد بالمقارنة بين كل متوسطين مستخدمين اختبار شافى Schaffe أو أى اختبار آخر احصائى مناسب .

### المنافسة:

ناقش نتائجك فى ضوء علاقتها بكل فرض من فروض التجربة . وما هى الفروض التى أيدتها بيانات التجربة ونتائجها ؟ وما العلاقة بين نتائجك ونتائج الأطفال الأمريكين ( Nadelman 1974 ) والأطفال الانجليز ( Nadelman 1970 ) وكيف تفسر التشابه والاختلاف فى النتائج ؟

هل يدل التفاوت فى استرجاع البنود المنمطة جنسيا على هوية جنسية ؟ وما الذى يدل عليه هذا التفاوت غير هذا ؟

هل من المتوقع الحصول على نتائج مختلفة باختلاف العينات ؟ على سبيل المثال هل تختلف الأنماط الاستجابية لأطفال فى مدرسة حضانة أحادية الجنس عن الأنماط الاستجابية لأطفال فى مدرسة حضانة ثنائية الجنسية ؟ وهل تختلف الأنماط الاستجابية لأطفال ملاجئ الأيتام عن الأنماط الاستجابية لأطفال عادية مكافئة ؟ هل تختلف الأنماط الاستجابية فى هذه التجربة باختلاف المستوى الاقتصادى الاجتماعى للأطفال ؟ هل تختلف باختلاف المجتمعات الريفية ؟

ومن افتقارين الأخرى التي يمكن أن يقوم بها طلاب الصف تحييل البنود بالنسبة لكل بند من البنود العشرين على الطلاب أن يحسبوا تواتره أو تكراره . أي كم عدد البنين الذي يسترجعونه وكم عدد البنات اللاتي تسترجعنه ؟ وأين تظهر أكبر الفروق بين الجنسين في الاسترجاع وأين تظهر أصغر الفروق ؟

أي البنود العشرين تعتقد أنه لم يعد مرتبطاً بجنس معين ؟ كيف تستطيع أن تثبت من صدق هذه البنود ؟ لقد تم التثبت من صدق البنود باستخدام استفتاء طبقي على عينة من الراشدين في أوائل الخمينات من هذا القرن في كليتين في ماساشوستس . ولقد اتضح أن أكثر من ٩٠٪ من الراشدين يوافقون على نفس التصنيف لجنس كل بند من البنود العشرين ولقد سحرت هذه البنود في لندن عام ١٩٦٦م على يد الأطباء النفسيين وعلماء النفس بقيادة تافستوك بلندن، وعلى يد مديري ومديرات المدارس ثم نقحت على يد عدد من علماء النفس والمربين في آن آربر ودوتريت عام ١٩٦٨م .

وقد ترغب في استبدال بعض البنود بأخرى من عندك . إذا اتضح لك أنها لا تصطبغ بصبغة ذكرية أو أنثوية واضحة . أو قد تنقصها على أساس أمبيريقى .

إن هذه التجربة استهدفت بأن تكامل الفرد أى تفاعل الفرد مع النمو الإجتماعى ليشكلا كلا واحداً .  
ناقش هذه النقطة في تقريرك عن التجربة .

المراجع :

1 — Hadelman, L. Sex identity in London Children : Memory, Knowledge and preference tests. Human Development, 1970, 13, 28 — 42.

2 — Nadelman, L. Sex identity in American children . Memory, Knowledge and preference tests. Developmental Psychology, 1974, 10, 413 — 417.

جدول (١٧ — ١)

بوضع البنود الذكورية والأنثوية المستخدمة في اختبارات  
الاسترجاع

---

١ - لعبة القطار	٢ - دفع عربة أطفال
٣ - لعبة كرة القدم	٤ - إلباس دمية
٥ - الملاكمة	٦ - إعداد حفل شاي
٧ - تدخين الغليون	٨ - ارتداء حذاء ذي كعب عال
٩ - تدخين السيجار	١٠ - التسلق
١١ - إطفاء الحرائق	١٢ - استخدام أحمر شفاه
١٣ - البناء بالأجر	١٤ - نفث الأنثاء
١٥ - تصليح سيارة	١٦ - استخدام ماكينة خياطة
١٧ - قيادة موتور سبكل	١٨ - التمشي
١٩ - تشغيل ، ونش ، أو رافعة	٢٠ - التخلي بالأقراط والقلائد

---



صفحة تسجيل بيانات الفرد

أسم التجربة : الفروق بين الجنسين في الاسترجاع

المجرب : اليوم والتاريخ : الجنس (ذكر/أنثى):  
 المقصود : تاريخ الميلاد : السن :  
 زمن البدء : زمن الانتهاء : الزمن الفاصل :

الاسترجاع :

(أ) سجل استجابات المقصود في عمود في المساحة الخالية .

(ب) قارن بين الاستجابات وما ورد في الجدول (١٧ - ١) وضع

علامة + في العمود ذكر أو العمود أنثى بجوار كل رقم لكل

بند ثم استرجاعه .

البنود المسترجعة حرفيا	أنثى	ذكر
	٢ -	١ -
	٤ -	٣ -
	٦ -	٥ -
	٨ -	٧ -
	١٠ -	٩ -
	١٢ -	١١ -
	١٤ -	١٣ -
	١٦ -	١٥ -
	١٨ -	١٧ -
	٢٠ -	١٩ -
	<input type="text"/>	<input type="text"/> المجموع
	<input type="text"/>	<input type="text"/> المجموع الكلي

صفحة تسجيل بيانات عينة التجربة الثلاثين

العنوان : الهوية الجنسية والتمايز في الاسترجاع

المجرب : التاريخ :

الفروض :

الطريقة والإجراء ( كما جاء في التجربة مع تسجيل التعديلات إن وجدت )  
نتائج المجموعة والتحليل .

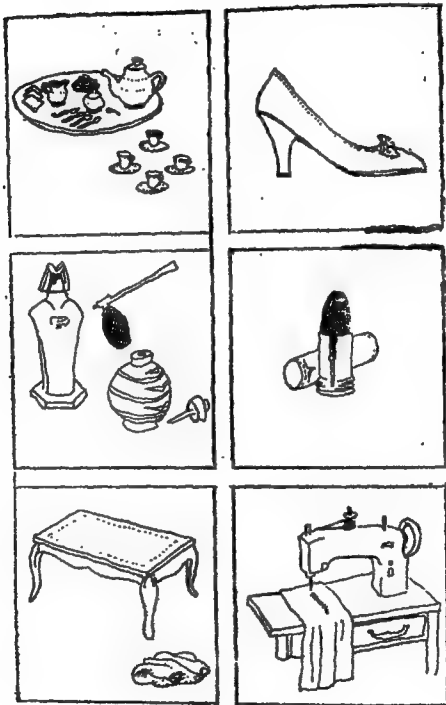
جدول (١٧ - ٢)  
متوسطات البنود الذكورية والإشوية التي استرجعت

البنود			المجموعة ن
المجموع	إشوية	ذكورية	
			الصف
			بنون -
			بنات -
			المجموع -
			الصف
			بنون -
			بنات -
			المجموع -
			الصف
			بنون -
			بنات -
			المجموع -
			الصف
			بنون -
			بنات -
			المجموع -
			البنون
			البنات -
			المجموع -

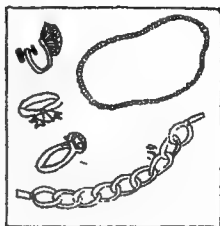
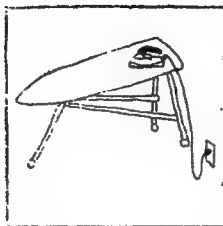
جدول (١٧ - ٢)

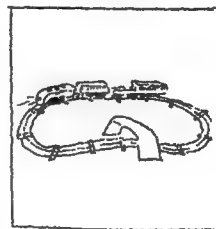
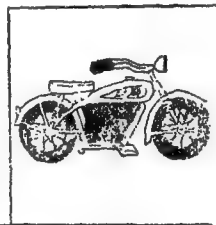
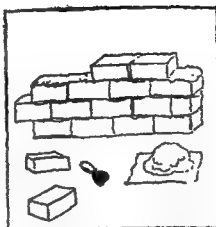
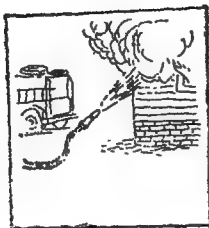
تحليل تباين تقديرات الاسترجاع  $2 \times 2 \times 2$

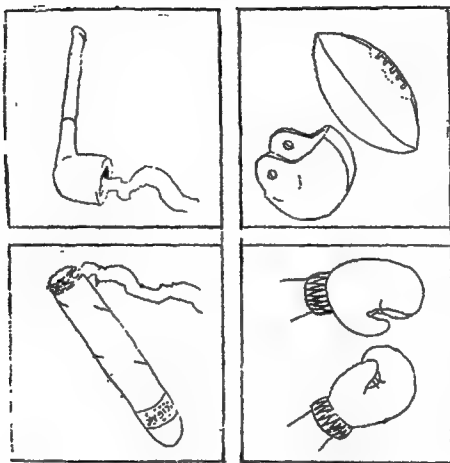
مصدر التباين		مجموع المربعات د.ج. متوسط المربعات في مستوى الدلالة	
بين المفحوصين			
١	بين العمرين		
١	بين الجنسين		
١	العمر $\times$ الجنس		
—	داخل المجموعة (الخطأ)	—	
١ - ن	التباين لكل من المفحوصين		
١	بين جنس البنود (ج ب)		
١	العمر $\times$ ج ب		
١	الجنس $\times$ ج ب		
	العمر $\times$ الجنس $\times$		
١	ج ب		
	مجموع المفحوصين $\times$		
—	ج ب (الخطأ)	—	
	التباين الكلي داخل		
ن	المفحوصين		
١ - ن ٢	المجموع		



شکل (۱۸-۱)









## التجربة الرابعة والثلاثون

اقرأ العبارات العشرين التالية . ضع خطاً تحت العبارات العشر التي تصدق عليك بدرجة أكبر عن غيرها .

- ١ - أؤكد حقى أو رأى حين يتطلب الموقف ذلك.
- ٢ - أعبر عن إعجابى لمن أعجب بهم وأتحس لهم .
- ٣ - استمتع بتنظيم نشاطات الجماعة وتوجيهها .
- ٤ - أرى فى الأشخاص ذوى المكانة الأعلى من مكاتى النواحي الحسنة أكثر من يؤتى للنواحي السيئة فيهم .
- ٥ - أنا قادر على أن أضغ نفسى وراء شخص أعجب به وأن أعمل بحماس .
- ٦ - أنا أجادل بحماس دفاعاً عن وجهة نظرى ضد الآخرين .
- ٧ - أجد من السهل أن أقود جماعة من الشباب وأن أحافظ على النظام .
- ٨ - أهمل مقترحات الآخرين بدلاً من الإصرار على القيام بالأعمال بطريقى .
- ٩ - عادة أؤثر فى الآخرين أكثر مما أناثر بهم .
- ١٠ - يعتبرنى الناس مطيعاً ومساعداً لأصدقائى .
- ١١ - كثيراً ما أقم نصيحة من هم أكبر منى سنأً ، وأتبعها .
- ١٢ - يحدث عادة أن اتخذ القرارات الضرورية عندما أكون فى محبة شخص آخر .
- ١٣ - أننى على أعمال الآخرين وتصرفاتهم عندما يقتضى الموقف ذلك .
- ١٤ - أشعر أننى أستطيع أن أسيطر فى المواقف الاجتماعية .

١٥ - استمتع بالإحساس بالقوة عندما أستطيع السيطرة على أفئدة الآخرين .

١٦ - كثيراً ما أجد نفسي أفقد شخصاً أعلى مني شأنًا وأوافق في الرأي والعمل .

١٧ - اتبع التعليمات عادة وأقوم بما هو متوقع مني .

١٨ - أحب أن أكون قائداً وأن اتبع الآخرين برأيي .

١٩ - في تصرفاتي وسلوكي أساير العرف والتقاليد .

٢٠ - أشعر أن الرغبة في القوة والسلطة الكامنة عندي تسيرني .

الرجاء التأكد من أنك وضعت خطأ تحت عشر عبارات بالضبط .

#### الدوافع والفروق بين الجماعات :

يظهر علماء النفس اهتماماً متزايداً بالدراسات المقارنة الثقافية . فيقارنون ثقافة بأخرى . ومن خلال هذه المقارنة يمكن تحقيق مزيد من الفهم للثقافة التي نحاول دراستها وفهمها وقد يساعد فهم الثقافات على تحسين العلاقات بينها . ويحتمل أن تؤدي مثل هذه الدراسات إلى الكشف عن القواعد العامة التي تحكم السلوك الإنساني في المجتمعات على اختلاف ثقافتها وعلاوة على ذلك ففي داخل المجتمع الواحد نجد عدداً من الثقافات الفرعية وهي في الوقت الذي تشارك جميعها في عناصر ثقافية عامة إلا أنها تتفرد بأنماط وطادات تميزها .

ولقد اهتم علماء النفس بأنماط السيطرة والتخضوع في الثقافات المختلفة . والمقصود بالسيطرة الرغبة في التأثير في سلوك الآخرين وتوجيهه وضبطه والمقصود بالتخضوع الرغبة في الإعجاب بالآخرين وبتلقي توجيهاتهم وإتباعها .

فبالنسبة للمقارنة بين الثقافات انضح أن المصريين أكثر سيطرة من الأمريكيين ، وهم كذلك أكثر سيطرة من العراقيين . وكذلك انضح أن الذكور أكثر سيطرة من الإناث في الولايات المتحدة الأمريكية وفي مصر . وانضح أيضاً أن الأفراد ذوي المستويات الاقتصادية الاجتماعية الأعلى أكثر سيطرة على من دونهم في هذه المستويات التعليمية .

وتد نجد الصورة معكوسة بالنسبة للخضوع .

وهذه النتائج تم الحصول عليها باستخدام مقياس التفضيل الشخصي الذى وضعه آلن إدواردز ونقله جابر عبد الحميد، إلى العربية .

وقد ذكرنا فيما سبق أداة بسيطة لقياس السيطرة والخضوع تتألف من عشرة عناصر لقياس كل منهما . وهى مأخوذة من العمل العلمى المعروف الذى قام بالإنشراح عليه هنرى مورى ونشر فى كتابه استقصاءات فى الشخصية " Explorations in Personality " عام ١٩٣٨ ودرجة الأفراد هى العدد الكلى لعناصر السيطرة التى يختارها وتفاوتت من ١٠ ( سيطرة عالية ) إلى ( صفر ) خضوع عال .

فان بين نتائج مجموعتك والنتائج الآتية :

وهى مأخوذة من مجموعة من طلاب جامعة هاواى من الجيل الثالث ليابانيين أمريكيين .

العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
الذكور	٢٧	٢٣٦
الإناث	٤٩	٣٢٤
		١٠٧

## التجربة الخامسة والثلاثون

أدرس كل واقعة من الوقائع الآتية ، وحدد هل هي أكثر مضايقة لطلاب الجامعة أم لطلابها . وإذا كنت ترى أن الواقعة أكثر مضايقة لطلاب الجامعة ضع علامة صح في العمود الأول، وإذا كنت تعتقد أنها أكثر متنايقة لطلاب الجامعة علامة صح في العمود الثاني ، وإذا كنت ترى أنه لا فرق بينها ضع صح في العمود الثالث :

تعتبر مضايقة بدرجة أكبر من قبل :

### الطلاب الطالبات لافرق

- ( ) ( ) ( ) أن تسجور عن الالتزام بالمعايير الخافية
- ( ) ( ) ( ) أن يعتقد بعض أفراد جماعتك أنك غير أخلاقي
- ( ) ( ) ( ) ألا يوافق والدك على خطيبك (خطيبتك)
- ( ) ( ) ( ) أن تجد لديك الرغبة أحيانا في إيذاء إنسان تحبه
- ( ) ( ) ( ) أن يشعر والدك أنك لا تعمل ما يتوقعانه منك
- في عملك الجامعي .
- ( ) ( ) ( ) أن يخبرك شخص كفاء بأن قدرتك الفعلية
- أقل من المتوسط بين طلاب (طالبات) الجامعة
- ( ) ( ) ( ) أن ينتهي زواجك بالطلاق
- ( ) ( ) ( ) أن يعتقد آخرون في مجموعتك أنك سخي
- ( ) ( ) ( ) سخي (سخرية) اجتماعيا .
- ( ) ( ) ( ) أن يواجه إليك الأستاذ في مقرر تدرسه
- ( ) ( ) ( ) تدرسيته تعليقات ناقدة عنيفة .
- ( ) ( ) ( ) أن تؤذي بطريقة عارضة مشاعر أفضل أصدقائك

أن يمتدح آخرون في جماعتك أنك غير حساس ( ) ( ) ( )  
 أن تعيش مع إنسان كثيراً ما يسوء طبعه ( ) ( ) ( )  
 أن تجبر على دخول كلية لا تميل إليها ( ) ( ) ( )  
 أن يموت أحسن أصدقائك ( ) ( ) ( )

### الإحباط والفروق بين الجنسين :

يختلف الرجال عن النساء ، ولقد اهتم علماء النفس وغيرهم بالتعرف على هذه الفروق، ومن بين الفروق النفسية التي لوحظت بين الجنسين فروق في القدرات العقلية ، وفي الميول وفي الدوافع . وقد سبقت الإشارة إلى بعض هذه الفروق والسؤال هو :

كيف يختلف الرجال عن النساء في استجاباتهم للإحباط ؟ إننا نقول .  
 أحياناً عن امرأة أنها كانت ثابتة في مواجهة هذه التجربة القاسية كالو كانت رجلاً ، ونقول عن الرجل لقد بكى عندما واجه هذا الموقف كالمرأة .  
 وتحدث عن النساء باعتبارهن أضعف من الرجال وأكثر حساسية وتعبيراً عن مشاعرهن .

وهناك من الشواهد النفسية ما يبين أن النساء على الأقل كما يصغر أنفسهن في اختبارات الشخصية أكثر حساسية وأكثر انفعالية . ويسهل تأثرهن وانخراطهن في البكاء إذا قورن بالرجال ولقد انضغ أن النساء يبدن على هذه الاختبارات مخاوف أكثر من الرجال وأهن يحصلن على درجات في القلق أعلى منهم .

ولقد اهتم فيشر R. E. Fisher عام ١٩٦٨ يبحث درجة استماع

طلاب وخالات الجامعة بالبحرث المختلفة وضيقهم بها ولقد اهتم في بحته بالفروق بين الجنسين من حيث تأثرهما بالإحباط على وجه الخصوص .

ولقد استخدم في بحته أداة من ١٥٨ عنصرا ، ٧٢ تعبر عن خبرات مضايقة ، ٦٦ عن خبرات سارة ، ٢٠ تعبر عن خبرات محايدة . و طبق الاستبيان على عينة من طلاب جامعة وسكنسن بلغت ٧٣ طالبا . ومن طالباتها بلغت ٧٠ وطلب من كل فرد أن يحدد مدى استمتاعه بكل خبره وضيقه بها . واستخدم مقياساً من ٩ نقاط يحصل الفرد على الدرجة ٩ إذا كانت الخبرة سارة بالنسبة له بأكبر درجة أما إذا كانت محايدة فإنه يحصل على الدرجة ٥ . وإذا كانت مضايقة بأكبر درجة يحصل على الدرجة واحد . واقتضى له أن الإناث بصفة عامة يحكون على الوقائع المضايقة بأنها مضايقة بدرجة أكبر من الذكور . وبالنسبة لهذه الوقائع كانت متوسطات الإناث قل من متوسطات الذكور في ٩٠ عنصرا من ٧٢ . وفي نفس الوقت قدر الإناث الوقائع السارة باعتبارها ممتعة بدرجة أكبر من الرجال فدرجات متوسطاتهن أعلى في ٥٦ عنصرا متما من ٦٦ . وقد اعتبرت العناصر الموجودة هنا مضايقة بدرجة أكبر الإناث عنها للذكور . وهذه العناصر أظهرت أثر الفروق بين الجنسين .

وخلاصة هذا البحث أن الخبرة المحبطة تثير النساء بدرجة أكبر من الرجال ، ويفرحن بالسار منها بدرجة أكبر . أى أنه أكثر تجاوبا مع هذه الوقائع من الرجال والأسوال هو هل الاستجابات في للمواقف الاختبارية تمثل ما يمكن أن يحدث في الواقع الحياتية إذ من الممكن أن يكون ذلك ناتجا عن تجنب في الاستجابات . فقد تكون الإناث أكثر ميلا للاستجابات المنطوقة . أو أنهن أكثر ميلا للتميز عن تجاوبهن وتأثرهن بهذه الوقائع من الرجال .

## المراجع

- 1 — Arkoff, A. Meredith; G. & Iwabar S. Dominancedeference patterning in Motherland Japanese. — American. and Caucasian — American students. Journal of Social Psychology, 1962. 58. 61-66.
- 2 — Fisher, R.E. Pleasantness and unpleasantness: The subjective dimension of college student experiences. Journal of College Personnel, 1968. 9. 195 — 198.
- 3 — Benneft, E.M. & Cohen, L.R: Men and Women : Personality patterns and contrasts. Genetic Psychology Monographs. 1959. 59; 10-155.

## التجربة السادسة والثلاثون

التعميمات الجامدة المرتبطة بدور الذكر والأنثى والصحة النفسية

المفهوم الذي تستند إليه التجربة :

لقد سمعنا جميعاً عن المعيار المزدوج فيما يتعلق بالجنس ، فهل سمعنا عن وجود معيار مزدوج بالنسبة للصحة النفسية ؟ وهذا المعيار المزدوج هو مرور النشاط في هذه التجربة ، والفكرة واردة أصلاً من العمل الذي قام به بروفرمان وآخرون (Broverman 1970) فقد طلبوا من أشخاص ذوي درجة ومكان في النواحي الإكلينيكية - علماء نفس ، وأطباء نفسيين ، وأخصائيين اجتماعيين - أن يصفوا ذكراً راشداً ناضجاً صحيح الجسم والنفس ، كونه من الناحية الاجتماعية ، وأنثى بنفس الصفات ، وشخص بنفس الصفات ، ولقد وجد هؤلاء الباحثون أن الخصائص التي تدل على الصحة عند الشخص الراشد (والمعترض أنها تدل على المعيار المثالي للصحة) تمثل الأنماط السلوكية التي تعتبر متساوية وصحية للرجال وليس للنساء . أي أنهم وجدوا أن ما اعتبر متساوياً للرجال لم يعتبر متساوياً بالنسبة للشخص الراشد .

### التعليقات :

وزع على كل طالب ورقة تحتوي على التعليقات الآتية :

فكر في راشد سوى (....) وضع علامة على كل عنصر يصف  
راشداً ناضجاً صحح الجسم والنفس، كفتاً من الناحية الاجتماعية (....)،  
وضع كلمة ذكر في أوراق تلك الطلاب بين هذه الأقواس ، وكلمة أنثى في  
أوراق الثلث للثاني من الطلاب ، وكلمة شخص في أوراق الثلث الثالث .  
ثم ضع تحت هذه التعليقات القائمة الآتية :

- 
- |                                    |                                 |
|------------------------------------|---------------------------------|
| ليس دوانياً على الإطلاق            | — يتأثر بسرعة                   |
| — معجب بمظهره                      | — موضوعي جداً                   |
| — طموح جداً                        | — حائق من نفسه جداً             |
| — يدرك دائماً كقائد                | — يجد صعوبة في اتخاذ القرارات   |
| — يعتمد على نفسه جداً              | — أنكالي                        |
| — لا يخفى مشاعره على الإطلاق       | — يحب الرياضيات والعلوم جداً    |
| — حفيظ                             | — صريح جداً                     |
| — ييكي بسهولة                      | — سلمي جداً                     |
| — نشط جداً                         | — يعرف كيف يسير العالم          |
| — منطقي جداً                       | — تثيره أصغر أزمة               |
| — لا يتنافس مع الآخرين على الإطلاق | — لديه ميل شديد للذناطمة        |
| — سهل لإنهاء مشاعره                | — لديه ميل شديد للخضوع والإذعان |
| — ليس عاطفياً بالمرّة              | — لا يضايقه أن يكون عدوانياً    |
| — لديه حاجة قوية للأمن             |                                 |
-



جهاز جدولاً تكرارياً يبين عدد التكرارات أو العلامات التي حصلت عليها كل عنصر من عناصر القائمة السابقة عند وصف الآتي ثم عند وصف الذكر، ثم عند وصف الشخص، وهل الصفة التي كثر استخدامها لوصف الشخص السوى الصحيح حصلت على تكرار عند وصف الذكر أكبر مما حصلت عليه عند وصف الآتي ؟

### مناقشة :

ناقش مضامين اعتبار الطالبات السويات الصحيحات الجسم والنفس غير سويات . ويمكن مناقشة هذه الازدواجية في معايير الصحة النفسية وأثرها على تعريف هذا المفهوم وتحديد معناه ، وهل المقصود بالصحة النفسية التكيف مع المجتمع ؟ وهل التكيف مع المجتمع المريض دليل على السح ؟ وإذا كان من الإتجاهات الصحية أن تتكيف مع المجتمع أحياناً ، وألا تتكيف معه أحياناً أخرى ، ما أساس هذا التمايز ؟ وإذا تبني المالجون النفسيون معياراً مودجاً للصحة النفسية ، فامضمون ذلك في العلاج النفسي ؟ وإذا لم يتوافر لدى الطلاب هذه الازدواجية فيما يتصل بالصحة النفسية ، فإن النقاش ينبغي أن يتركز على أسباب ذلك ، وهل حجم العصف وعدد طلابه صغير جداً بحيث يصعب التوصل إلى فروق الأنماط الاستجابية بالنسبة لهذه القائمة ؟ وهل الطلاب أصغر سناً من الإكلينيكيين الذين درسوا من قبل بروفومان وزملائه في البحث الأصلي وبالتالي فهم أقل تعصباً وتحييزاً ؟

### المراجع

- 1 — E.K. Broverman, D.M. Broverman, F.E. Clarkson P. 5.  
Rosenkrantz and S.R. Vogel. Sex role stereotypes and clinical judgements  
of mental health: Journal of Consulting and Clinical Psychology, (970,  
34; 1 — )

2 — D.T. Campbell, Stereotypes and the perception of group differences. American Psychologist, 1967 22, 817 — 829.

3 — C. Tavis & C. Offir, The longest war : sex difference. in Perspective. New York. Harcourt Brace Jovanovich, 1977.

## التجربة السابعة والثلاثون

### التعميمات الجامدة

#### للمفهوم الذى تستند إليه التجربة :

هذا النشاط ما هو إلا عمل معد لأغراض التوضيح والتعليم لدراسة قام بها أولاً كاتز وبرالى Katz and Braly (١٩٢٣) ثم أعاد القيام بها جلبرت Gilbert (عام ١٩٥١). وليكن استخدامها كنقطة بداية لمناقشة التعميمات الجامدة.

#### التعليقات :

زود الطلاب بالقائمة الآتية وهى تضم جماعات قومية وعنصرية : العرب ، الأمريكيون ، والاسبانيون والإنجليز والإيرلنديون والألمان والإيطاليون ، واليابانيون ، واليهود والزوج والأتراك . وأطلب من التلاميذ أن يرتبوا هذه الجماعات حسب تفضيلهم لها . ثم وزع على الطلاب قائمة تحتوى على مجموعة من الصفات وأطلب من التلاميذ أن يزوجوا بين هذه الصفات والجماعات وفقاً لى مجموعة الصفات المستخدمة : ذوو نزعة فنية ، قساة ، متطرفون فى وطنيتهم ، حيلة ، يقدون الآخرين، مندفعون مجدون ، أذكاء ، كسائي ، مخلصون للروابط الأسرية ، ماديون ، مرتزقة ، يميلون إلى الموسيقى ، يحبون الإستهتاع ، مشاكسون . سار للزواج ، محافظون ، ذوو عقلية علمية ، دهاة ، بعيدو النظر ، ذوو روح رياضية ، يؤمنون بالخرافات ، يحبون التقاليد ، متدينون جداً . ويمكن

استخدام أكثر من صفة لوصف أى من هذه الجماعات ، ويمكن استخدام الصفة أكثر من مرة .

وحين ينتهى الطلاب من هذا العمل . حلل استجاباتهم . ويمكن إشراكهم فى ذلك ، ويمكن أن يقوم الطلاب أنفسهم بهذا التحليل . وعليهم أن يقارنوا نتائجهم بالنتائج التى حصل عليها كاتز وبرالى عام ١٩٣٣ ( وتعتمد على الخاصيتين اللتين حظيتا بأعلى نسبة اتفاق ) وواضح أن العرب غير واردين فى الجماعات الأصلية .

الأمريكيون مجدون ٤٨٪	وأذكيا ٤٧٪
الصينيون يؤمنون بالحرفات ٣٤٪	بميدو النظر ٢٩٪
الإنجليز ذوو روح رياضية ٥٣٪	وأذكيا ٤٦٪
الألمان ذوو عقلية عليية ٧٨٪	مجدون ٦٥٪
الإيرلنديون مشاكسون ٤٥٪	حادو المزاج ٣٩٪
الإيطاليون ذوو نزعة فنية ٥٣٪	متدفعون ٤٤٪
اليابانيون أذكيا ٤٥٪	مجدون ٤٣٪
اليهود دهاة ٧٩٪	مرتزقة ٤٩٪
الزوج يؤمنون بالحرفات ٨٤٪	كال ٧٥٪
الانراك قساة ٤٧٪	متدينون جداً ٢٦٪

وقد أعاد جيلبرت الدراسة عام ١٩٥١ وتوصل إل النتائج الآتية ، ويمكن مقارنة ما توصل إليه بهذه النتائج :

الأمريكيون ماديون ٣٧٪	أذكيا ٣٢٪
الصينيون مخلصون للروابط	
الأمريه ٣٥٪	محبون للتقاليد ٢٦٪
الإنجليز محبون للتقاليد ٤٢٪	محافظون ٣٩٪

( ٣٠ - السلك )

الامان ذوو عقلية عليـة	٠.٦٢	مجدون	٠.٥٠
وماديون جداً	٠.٥٠		
الايـرلنديون حادو المـواج	٠.٣٥	متدينون جداً	٠.٣٠
الإيطاليون متدينون جداً	٠.٣٣	ذوو نزعة فنية	٠.٢٨
محبون للاستمتاع	٠.٢٨		
اليابانيون مقلدون	٠.٢٤	يميدو النظر	٠.٢١
اليهود دهاء	٠.٤٧	وأذكاء	٠.٣٧
الزنج يؤمنون بالحرافات	٠.٤١	يميلون إلى الموسيقى	٠.٣٣
الأتراك قساة	٠.١٢	يميدو النظر	٠.٧

هل يتفق الطلاب في ترتيبهم للجماعات ؟ هل هناك ما يدل على وجود تعميمات جامدة في رتب هذه الجماعات ؟ ما التعميم الجامد ؟ وكيف ينشأ ويتكون وهل هناك اتفاق كبير حول التعميمات الجامدة ؟ ما الأساس الذي يقوم عليه تصنيف الجماعات على أساس تعميمات جامدة ؟ ما هو التغيير الذي طرأ على المجتمع الأمريكي من واقع نتائج الدراساتين السابقتين وقد أجريت إحداها في الثلاثينات والأخرى في الخمسينات ؟ ما الفرق بين نتائج العينة العربية ونتائج العينة الأمريكية وكيف يمكن تفسير نواحي التشابه ونواحي الاختلاف ؟

### المراجع

- 1 — G.W. Allport, The Nature of Prejudice: Reading, Mass . Addison-Wesley, 1954.
- 2 — J.C. Brigham, Ethnic Stereotypes Psychological Bulletin, 1971, 79, 15-38.
- 3 — G.U. Gilbert, Stereotypes Persistence and change among college students. Journal of Abnormal and Social Psychology, 1951, 46; 242-224.

4 — D. Katz and K. Braly. Racial Stereotypes of one hundred college students. Journal of Abnormal and Social Psychology, 1933. 286 — 290.

## التجربة الثامنة والثلاثون

### التعاون والتنافس

المفهوم الذي تستند إليه التجربة :

هل نحن على وعى بما يمر بنا من خبرات وحيث نتمتع على تعاون أشخاص آخرين لكي نستطيع أن نقوم بأنشطتنا الحياتية اليومية ؟ وهل نحن على وعى بمرات تنافسنا مع الآخرين في كل يوم من أيام حياتنا ؟ قد تكون الإجابات التي نحصل عليها مثيرة للدهشة . لقد أعدت هذه التجربة أو التحريز أو النشاط لمساعدة الطلاب على أن يفهموا أننا نتمتع في مواقف كثيرة على تعاون الآخرين معنا ، وأن تنافس مع الآخرين في مواقف كثيرة .

التعليمات :

ينبغي أن تلقى إلى الطلاب بالتعليمات الآتية :

« في الحالتين التاليتين ، لا ينبغي أن نتمتع على ذاكرتك لفترة طويلة من الزمن . وعليك أن تسجل الملاحظات بطريقة مناسبة وعملية . وعلى سبيل المثال ، إذا كنت تقود سيارة ولاحظت واقعة مناسبة لا توقف السيارة لجأه لتسجيل ملاحظتك ، وإنما عليك أن تنتظر حتى توقف لسبب وجيه آخر ثم تقوم بتسجيل ملاحظتك . »

« وسجل ملاحظتك خلال فترة تمتد خمسة أيام ، سجل كل نشاط تشترك فيه ويتضمن تعاوناً من قبل شخص أو أشخاص آخرين . وقد تسجل الأمثلة التي نسجلها على شخص يقود سيارة ويقف عند تقاطع

طريقين وعد إشارة دقف ، ويفسح لك المجال لتسيفه على الرغم من أنه وصل إلى تقاطع الطريقين قبلك ؟ أو شخص يفتح الباب لك لأنك نجه أشياء يديك ، أو قائد سيارة يقف ليحملك معه ليرصيك إلى المكان الذى تقصده ... إلخ . ولا تهتم كثيراً بالزمن الذى يستغرقه كل من هذه الأحداث أو للمواقف وفى نهاية كل يوم احص عدد المرات التى شاركت فيها فى مواقف عاونك فيها شخص آخر بطريقة ما . سجل هذا التكرار فى جدول كالجدول الآتى .

وخلال نفس الفترة الزمنية ( الأيام الخمسة ) سجل كل نشاط تناقست فيه مع آخرين . وقد تجد أمثلة فى أنواع الألعاب الرياضية التى تشارك فيها ، وملاحظة من يصل إلى الصف قبل الآخرين ، وطم جرا ، ومرة أخرى لا تلتفت إلى طول الفترة الزمنية التى يستغرقها النشاط . وفى نهاية كل يوم احص عدد المرات التى شاركت فيها فى مواقف تناقست واثبت ذلك فى الجدول .

### جدول تكرارى

الموقف	التكرار فى اليوم				
	١	٢	٣	٤	٥
المجموع					
المتوسط					
تعاون					
تناقص					

### الناقشة :

يفغى أن تركز المناقشة حول الأسئلة الآتية أو يماثلها ؟

١ — أى المواقف شاركت فيها بتكرار أكبر التنافسية أم التعاونية ؟

٢ — هل قضيت يوماً معيناً وجلت فيه زيادة كبيرة فى عدد المواقف

النافسية أو التعاونية أو قصاً كبيراً وإذا كان الأمر كذلك هل نطيع  
أن نفسر أسباب ذلك ؟

٣ — وأنت تركز على إحصاء المواقف اليومية ، أو نكتب  
ملاحظاتك خلال النشاط الذي تقوم به ، هل لاحظت أن هذا الإحصاء  
أو كتابة الملاحظات أثر في نوع المواقف التي تعمل فيها ؟

(ب) هل قيامك بهذا النشاط جعلك أكثر وعياً بتواتر انغماسك في كل  
من هذين النمطين من المواقف .

٥ — هل أثار عدد مرات انغماسك في كلا النوعين من المواقف  
دهشتك ؟

٦ — إذا كنت قد شاركت في هذا العدد من المواقف التعاونية  
والتنافسية خلال خمسة أيام ، فكم يكون عددها في سنة كاملة ؟

٧ — ومع تقدمك في العمل هل تتوقع أن تزيد هذه المواقف أم قل ؟  
ولماذا ؟

وفضلاً عن مناقشة الأسئلة السابقة ، قد يرغب طلاب النصف في  
مقارنة نتائجهم بنماذج الآخرين لاعلى أساس مقارنة نسبة المواقف التنافسية  
إلى المواقف التعاونية وإنما على أساس أنواع المواقف التي اعتبروها  
تنافسية ، وأما المواقف التي اعتبرها تعاونية .

والأسئلة الآتية قد تكون مفيدة كما هو للنقاش : هل موافق  
الطلاب الآخرين ذكرتك ببعض المواقف التي أغفلتها ؟ وعلى ميسل .  
المثال ، هل خمنت المواقف التي سجلتها موقفاً اضطرت للقيام بالتعاون  
فيه ولستك في الحقيقة لم تكن راغباً في ذلك كأن يكون والدك قد كلفك  
بعمل واجب لمساعدته في موقف معين ؟ وهل يمكن اعتبار ذلك موقفاً  
تعاونياً ؟

### المراجع

- 1 — L.T. Binjamin, Jr. and K. D. Lowman (Eds.): op. cit.
- 2 — H. Cook & S. Stingle Cooperative behavior in children  
Psychological Bulletin, 1974, 81, 919-933.
- 3 — M. Deutsch The effects of cooperation and Competition upon  
group processes In D. Cartwright & A.F. Zander (Eds.), Group dynamics.  
Research and theory. Evanston, Ill: Row. Peterson, 1953;

## التجربة التاسعة والثلاثون

### ديناميات الجماعة : اختيار لون

المفهوم الذى تستند إليه التجربة :

إن هذا النشاط يزود الطلاب بمثال جيد عن كيفية تأثير الحطة غير الملائمة في إعاقة الأفعال الظاهرة للجماعة أو تسيرها . وهو تمرين جيد يدل على أنه كيف يؤدي النقص في التعليمات المحددة للنشاط إلى عدم تحديد توزيع السلطة والقوة . وهذا النشاط قد صمم ليلائم مجموعات من الطلاب تتراوح من مجموعة من حيث عدد المشاركين فيها ما بين سبعة طلاب وعشرة .

### التعليمات :

أولاً علم الطلاب وناقش معهم مفهوم لعب الدور ، والأدوار الثمانية الآتية : وحدد خصائص كل دور، وذلك لأنه لا يتوافر لدينامواصفات مقتنة أو موحدة لكل دور من هذه الأدوار . اصطب من الطلاب بعد ذلك أن يشكل كل مجموعة يتراوح عددها ما بين ٧ — ١٠ طلاب دائرة . ثم ضع في وسط كل دائرة أو حلقة غلاف كبير. وعليه من الخارج التعليمات الآتية : « سوف تجدون داخل الغلاف ثلاثة ظروف تحتوي على توجيهات لهذه الجلسة الجماعية . افتح الظرف رقم (١) الآن ،



والترزم بالتوقيتات الميينة ، ثم افتح الظرف رقم (٢) . وانظرف رئم (٣)  
وفق التعليمات .

وينبغى أن يشتمل الظرف رقم (١) على التعليمات الآتية على ورقة  
مفصلة : د الزمن المتاح : ١٥ دقيقة . والعمل : أن تختار الجماعة لوناً ،  
وعلى كل عضو في الجماعة أن يتسلم ظرفاً أبيض وأن يقبض التعليمات  
الفردية التي بداخله . لا تدع أحد يرى التعليمات الخاصة بك . وينبغى أن  
يشتمل كل ظرف يخص أحد أعضاء الجماعة ( ما بين ٧ وعشرة ) بطاقة  
تحدد دوره والموقف الذي يتخذه . وفي حالتين فقط تقدم معلومات  
خاصة ( تتضمن دوراً ) وينبغى أن تقرأ البطاقات على النحو الآتي :

البطاقة ١ : الدور : البحث عن المعلومات الموقف : دعم اللون الأزرق  
البطاقة ٢ : الدور : يخفف من التوتر الموقف : يقدم فكرة مؤداها

اختيار لون مختلف هو البرتقالى

البطاقة ٣ : الدور : التوضيح الموقف : تدعيم اللون الأحمر  
البطاقة ٤ : الدور : حارس بوابة الموقف : معارضة اللون الأحمر  
البطاقة ٥ : الدور : المبادرة الموقف : تدعيم اللون الأخضر

البطاقة ٦ ، ٧ : تتوافر لديك معلومات خاصة لا يعرفها الآخرون وهى أن  
الجماعة سوف يطلب منها أن تختار رئيساً لها فيما بعد . وعليك أن تسلك  
بطريقة تجعل الآخرين يختارونك رئيساً لإدارة الجلسة .

البطاقة ٨ : الدور : التتابع الموقف : معارضة اللون الأحمر  
البطاقة ٩ : الدور : تقديم المعلومات الموقف : معارضة اللون الأزرق  
البطاقة ١٠ : الدور : التوفيق بين أعضاء الموقف : معارضة اللون  
الاجماعه الاخضر .

وإذا كان عدد المشاركين أقل من عشر ضلاب في الجماعة ، فاحذف

الأدوار الأخيرة بحيث لا تزيد عن ثلاثة . أى أن هذه التجربة أو هذا النشاط يتطلب سبعة طلاب كحد أدنى .

الطرف رقم (٢) ، يفض أو يفتح بعد ١٥ دقيقة وينبغي أن يحتوى على التعليمات الآتية : الزمن المتاح : ٥ دقائق . والعمل : هو اختيار رئيس لإدارة الجلسة .

الطرف رقم (٣) : يفتح بعد ٥ دقائق وينبغي أن يحتوى على التعليمات الآتية : الزمن المسموح به : عشر دقائق . والعمل : أن تقوم المرحلة الأولى من هذه الجلسة الجماعية في مناقشة يقودها الرئيس المنتخب لإدارة الجلسة .

#### المناقشة :

ركز المناقشة على الأسئلة التي تصل بالتفاعل بين الأدوار . مالمسلوك الذى أظهر فاعلية في تعزيز الأدوار والمواقف التي تحددت لكل من أعضاء الجماعة ؟ وما السلوك الذى أضر بهذه المواقف والأدوار ؟

#### المراجع

- 1 — E.F. Brogatta & B.A. Crowther A workbook, for the study of Social interaction Chicago, Rand Mc Nally, 1965.
- 2 — L. Marlowe. Social Psychology. Boston : Houghton Mifflin Press, 1971.
- 3 — P.H. Middlebrook: Social psychology (7th ed), modern New York : Alfred A. Knopf, 1974.

شتم بمحمد افة

رقم الإيداع ١٩٨٦/٥٣٢

التقييم الدولي ٤ — ٢٦٦ — ٩٧٧٠٤



